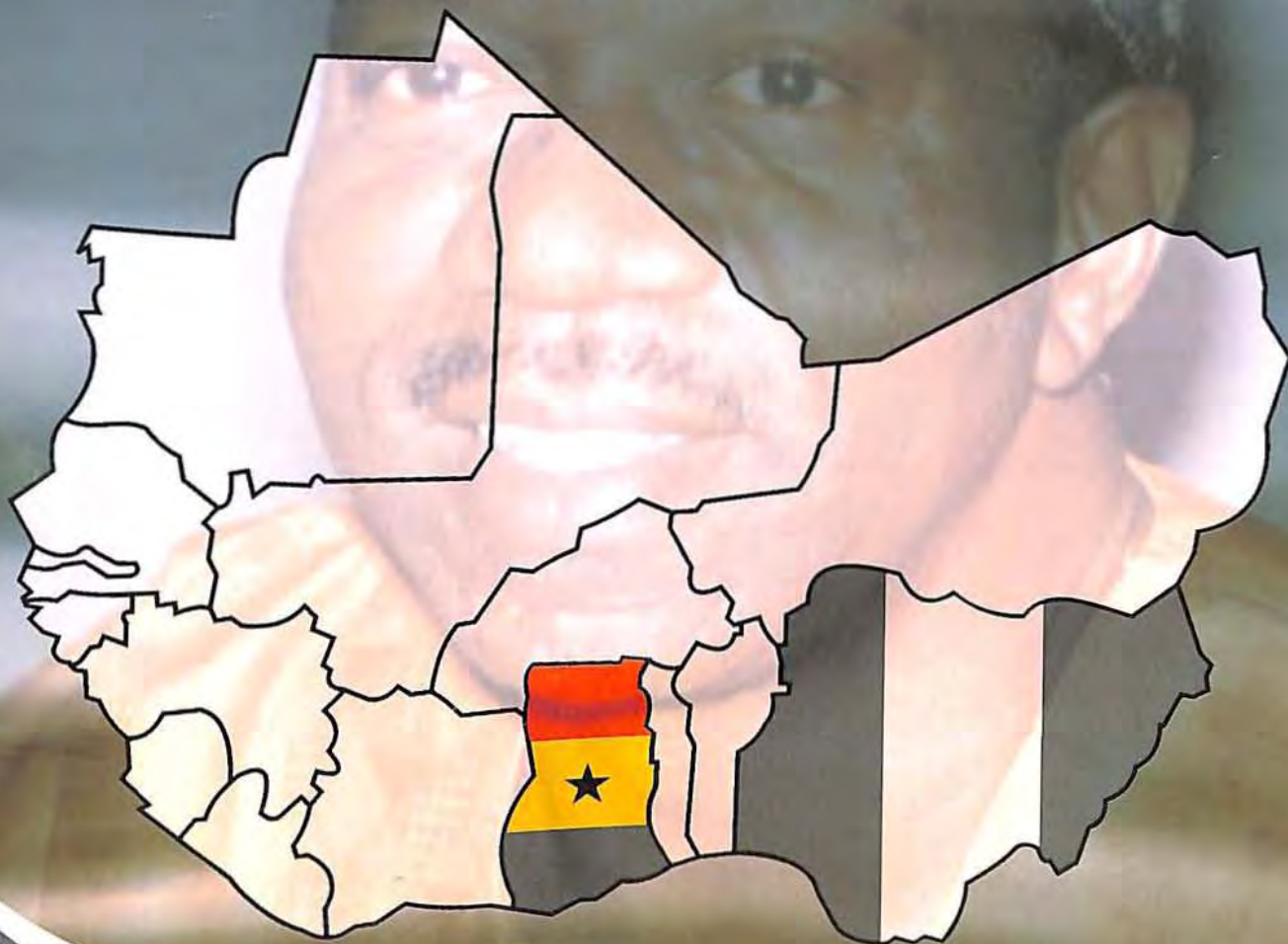


# APPLIED SOCIAL DIMENSIONS OF LANGUAGE USE AND TEACHING IN WEST AFRICA

FESTSCHRIFT IN HONOUR OF  
PROFESSOR TUNDE AJIBOYE



**APPLIED SOCIAL DIMENSIONS OF LANGUAGE  
USE AND TEACHING IN WEST AFRICA**

FESTSCHRIFT IN HONOUR OF PROFESSOR TUNDE AJIBOYE



© 2010 Department of French, University of Cape Coast, Ghana  
Department of French, University of Ilorin, Nigeria

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publishers.

**ISSB: 978-9988-1-4461-6**

Published for the Department of French, University of Cape Coast, Ghana and the  
Department of French, University of Ilorin, Nigeria

***Published by:***

The University Press  
University of Cape Coast  
Cape Coast, Ghana.  
(03321-30861)

### **EDITORS**

Prof. D. D. Kuupole - **Editor-in-Chief**  
Department of French  
University of Cape Coast  
Cape Coast - Ghana

Dr. Isaiah Bariki - **Editor**  
Department of French  
University of Ilorin  
Ilorin – Nigeria

### **EDITORIAL ADVISORY BOARD**

Professor E.N. Kwofie  
Department of French  
Covenant University  
Ota - Nigeria

Professor Adebayo Lawal  
Dept. of Arts & Social Science Education  
University of Ilorin  
Ilorin - Nigeria

Professor A.G. Adebayo  
Department of European Studies  
University of Ibadan  
Ibadan - Nigeria

Dr. (Mrs) V.A. Alabi  
Department of English  
University of Ilorin  
lorin - Nigeria

Professor Francis K. Amedahe  
Dept. of Educational Foundations  
Faculty of Education  
University of Cape Coast  
Cape Coast - Ghana

Professor James K. Opare  
Institute of Education  
Faculty of Education  
University of Cape Coast  
Cape Coast - Ghana

Professor Philip K. Geraldo  
Department of French Education  
University of Education  
Winneba - Ghana

Dr. Bukoye Arowolo  
Department of French  
University of Ilorin  
Ilorin – Nigeria

### **EDITORIAL STAFF**

Anthony Nyane  
Department of French  
University of Cape Coast  
Cape Coast - Ghana



## FOREWORD

*Applied Social Dimensions of Language Use and Teaching in West Africa* is a compendium of scholarly articles authored by Nigerians and Ghanaians. The major issues deftly discussed are grouped into language planning, linguistics, translation, stylistics and language teaching – areas that largely reflect the gamut of Professor Tunde Ajiboye's intellectual research concerns for about forty years.

The articles are written in English, French and German. My interaction with the book convinces me that the issues tackled therein are not a mere rehash of old ones. Indeed, the articles are innovative and stimulating, and breathe freshness into some time-worn concepts just as they identify and develop new insight and challenges.

The Chief Editor of the book is a seasoned Professor of French and the current Pro Vice-Chancellor (an equivalent of the Nigerian Deputy Vice-Chancellor) of University of Cape Coast, Ghana. His decision to lead colleagues of Professor Ajiboye to write the book is a testimony to the honoree's worth.

I am delighted that this collaborative work is a fruit of Professor D.D. Kuupole's Association of African Universities (AAU) – sponsored stay in the University of Ilorin in 2009. I have, in my capacity as the Chairman of the AAU, promoted academic collaboration through visits, workshops, conferences and talks. The publication of this book fits into an aspect of my blueprint for the University of Ilorin, which is hinged on global academic collaboration, partnership, networking and excellence. Our partnership with the University of Cape Coast has been particularly fruitful.

It is my hope that this book will further engender debates and intellectual cross-fertilisation among scholars nationally and internationally.

Professor Is-haq Olanrewaju Oloyede  
Vice-Chancellor  
University of Ilorin  
Ilorin - Nigeria

## **ACKNOWLEDGEMENTS**

We thank all those who have contributed in one way or the other in the publication of this book. We would begin by appreciating all authors for collaborating with us. Our special thanks go to Prof E. N. Kwofie and others for their quick and thorough assessment of papers that were sent to them. They gave very useful suggestions at no cost whatsoever to ensure that our friend, Professor Tunde Ajiboye, got the honour he deserves. We also owe a lot of thanks to all the editorial advisors from the University of Ibadan, University of Cape Coast, University of Education, Winneba, and University of Ilorin, who were always willing at a very short notice to evaluate articles or give a word of advice.

Our heartfelt thanks also go to Professor Is-haq O. Oloyede for agreeing to write the foreword.

We are equally grateful to Mr. Anthony Nyane of the Department of French, University of Cape Coast for painstakingly typesetting all the articles for publication.

Our desire to honour Professor Ajiboye is borne out of a very fruitful relationship.





**PROFESSOR TUNDE AJIBOYE**

## **BIO-DATA ON PROFESSOR TUNDE AJIBOYE**

Born on February 23, 1949, to Nigerian parents from Ila-Orangun, Osun State, Prof Tunde Ajiboye obtained B.A. (Hons), First Class, in French from University of Ibadan in 1974. He was a university scholar throughout his stay in the university. In 1976, he commenced his doctoral studies and was awarded a Doctorat de 3ème Cycle, Mention Très Bien, barely two years later by Université de Nancy, France.

He started his academic career in the University of Ife (now Obafemi Awolowo University), but left for Osun State College of Education in 1979. In 1983, he became a Senior Principal Lecturer – the peak that can be attained in a College of Education – and left for University of Ilorin as a Senior Lecturer in 1986. Four years later, he was given the chair. His Inaugural Lecture is entitled “Nigeria and French: A Paradox of Closeness and Distance”.

A widely travelled man with a strikingly rich intellectual experience, Tunde Ajiboye has been an External Examiner, and still is, to many universities within and outside Nigeria. He has been a Chairman or a member of many National Universities Commission's Accreditation Teams to various Nigerian universities. He has since 1983 been a Consultant Examiner to WAEC and a Resource Person to two very important Nigerian examination bodies – Joint Admissions Matriculation Board (JAMB) and NERDC.

He has occupied numerous administrative posts in university administration. His vast administrative experience is not limited to the four walls of the University or College of Education. He was a Local Government Chairman, Ila-Orangun. He is the beneficiary of numerous honours, among which are Hallmark of Service (Award for Excellence in Local Government Administration), Award of Management Excellence, (Osun State Chapter), and Chevalier dans l'Ordre des Palmes Académiques, France. He was a guest of the French Government in France from 5<sup>th</sup>-13<sup>th</sup> December 1999.

Professor Ajiboye's books are widely used in Nigerian secondary schools and tertiary institutions. The impressive array of list of publications displayed hereafter will speak for the committed and versatile intellectual output and contribution to knowledge. Prof. Ajiboye published well over eighty (80) books, chapters in books and peer-reviewed journal articles, the most recent of which are listed below:

## **PUBLICATIONS**

### **Published Books**

1. Ajiboye, Tunde et al (2000): *Nouvel Horizon – An Integrated Course for Senior Secondary French*. Book 4. Bounty Press Ltd, Ibadan.
2. Ajiboye, Tunde et al (2000): *Teachers' Guide for Nouvel Horizon Series*. Bounty Press Ltd., Ibadan.
3. Ajiboye, Tunde et al (2000): *Nouvel Horizon Workbook 1*, Bounty Press Ltd., Ibadan.
4. Ajiboye, Tunde et al (2000): *Nouvel Horizon Workbook 2*, Bounty Press Ltd., Ibadan.
5. Ajiboye, Tunde et al (2000): *Nouvel Horizon Workbook 3*, Bounty Press Ltd., Ibadan.
6. Ajiboye, Tunde (2002): *Olurounbi ou le prix d'un pari*, Bounty Press Ltd. Ibadan.
7. Ajiboye, Tunde (2003): *Companion to French Grammar*, Info-Links Publishers, Ilorin.



8. Ajiboye, Tunde (2003): "Catastrophe au rendez-vous!", A French Translation of *Rere Run* – a Yoruba play by Oladejo Okediji, Heinemann Educational Books, Ibadan.
9. Ajiboye, Tunde (ed) (2004): *Fore-runners of French in Nigeria*, Info-Links Publishers, Ilorin.
10. Ajiboye, Tunde (ed) (2005): *Nigeria and The Foreign Language Question* Caltop Publications, Ibadan.
11. Ajiboye, Tunde and Osisanwo, Wale (eds) (2006): *Mood in Language and Literature*, Femolus-Fetop Publishers, Lagos.
12. Ajiboye, Tunde (ed) (2010): *Linguistique et applications pédagogiques regards sur le français*, Ibadan: Clean Slate bks.

#### Articles in Journals

13. Ajiboye, Tunde (2001): "Hésitation, Erreur et Réparation : Notes sur une stratégie interactionnelle en français parlé." *Ilorin Journal of Language and Literature (IJLL)*, Journal of the Department of Modern European Languages, University of Ilorin, Ilorin No 5 pp. 52-63. Also in Proceedings of Second Annual Conference of NUFTA, held at Lagos State University, Ojo, Lagos State, Feb. 2-5, 2000, pp.53-64.
14. Ajiboye, Tunde (2002): 'Promoting Reading Readiness in African Languages: A Factor for African Language Harmonisation' Prah, K.K. (ed.) *Rehabilitating African Languages*, CASAS Book Series No. 18, Cape Town, South Africa pp.125-132.
15. Ajiboye, Tunde (2002): 'Nigeria and French: A Paradox of Closeness and Distance' 52<sup>nd</sup> *University of Ilorin Inaugural Lecture*, 24<sup>th</sup> Jan. 2002.
16. Ajiboye, Tunde (2002): " Les cinq doigts lépreux et le drame du français au Nigéria" *Revue nigériane d'études françaises (RENEF)* 1 (8), pp. 1-10.
17. Ajiboye, Tunde (2003): a) 'A New Panlectal Medium in Nigeria: A Little but Significant Index.' *Occasional Paper* No. 15, CASAS, Cape Town, South Africa.
18. Ajiboye, Tunde (2003): b) "Evaluation of Oral French: Constituents and Procedures." *Alore: A Journal of The Humanities, Faculty of Arts, University of Ilorin*, 13, pp.1-20.
19. Ajiboye, Tunde (2003): c) "French Studies in Nigeria: Weighing the Options." Taiwo Fawehinmi and Lanre Atoyebi eds) *French in Nigeria: Retrospect and Prospect* ANOP Press, Ondo, 1-7.
20. Ajiboye, Tunde (2004): "Prof. PAI Obanya: His Fingerprints on the Wall of French" Ajiboye, Tunde (ed.) *Fore-runners of French in Nigeria: Focus on University Teachers*, Info-Links Publishers, Ilorin, 203-212.
21. Ajiboye, Tunde (2004): 'Teaching Languages in Nigerian Schools: Where the Odds Lie.' *Journal of General and Applied Linguistics (JOGALIN)*, 5, 1-20.
22. Ajiboye, Tunde, (2005): "Integrating Foreign Languages into the Nigerian Educational System: What Policies?" Ajiboye, Tunde. (ed.) *Nigeria and the Foreign Language Question*, pp.32-56.
23. Ajiboye, Tunde (2005): 'La morphologie interne du passé simple: une nouvelle lumière' *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain, CILL*, 31, 1 81-90 Belgique.

24. Ajiboye, Tunde (2006): "The Concept of Mood in French Grammar" in Ajiboye, Tunde and Osisanwo, Wale (eds.) *Mood in Language and Literature*, pp. 46-59.
25. Ajiboye, Tunde and Omoloso, R. K. (2008): 'Tone Modification And Semantic Change: An Analysis of Some English Borrowings in Yoruba' in *EDE: Journal of Linguistics, Literature & Culture*, Department of Linguistics & Nigerian Languages, Ilorin, 1, 1-17.
26. Ajiboye, Tunde (2010): Communication and Conflict: bypassing as unspoken factor" *Dynamics of Peace Processes*, pp. 95-105.

**Accepted/Commissioned (Books)**

27. Ajiboye, Tunde et al (2007): *Parle-moi français – French for UBE Pry 4-6*, HEBN PLC, Ibadan.
28. Ajiboye, Tunde (2008): 2 Sections - General Principles of Language Teaching and Learning French as Further Language, Evans Publishers, Ibadan.



## **EDITORIAL COMMENT**

The original idea of this book was to commemorate Professor Tunde Ajiboye's 60<sup>th</sup> birthday. We could not meet the target date, 23<sup>rd</sup> February 2009; we are nonetheless happy that the book has seen the light of day.

The choice of theme for articles – Applied Social Dimensions of Language Use and Teaching in West Africa – is meant to reflect an overview of Professor Ajiboye's numerous publications. The greatest number of papers in this book dwell on language teaching and acquisition – a major concern for educationists, governments and the society at large in the face of falling standards. The papers treat current issues and attempt to find solutions to some of the basic linguistic problems.

A number of papers also treat linguistic issues, stylistics, translation and language policy. The contemporaneity of discussions on language policy cannot but be appreciated as some of the papers have suggested that language acquisition and teaching can be hampered by the absence of clearly-defined government policies. The papers have been organized according to their themes. It should, however, be observed that some of the papers cut across themes and the editors had to use their discretion to place them under specific sections. The term "linguistics" has been broadly defined to take care of papers in sociolinguistics, pragmatics and applied linguistics.

- In his article entitled "Language for Regional Integration in Africa", Solomon A. Aje explores the possibility of the adoption of African languages, namely Arabic, Hausa and Swahili for continental or regional integration. These languages could serve as instruments of regional integration in their dominant areas. He suggests the use of Arabic for North Africa, Hausa for West Africa and Swahili for Central, Eastern and Southern Africa. S.A. Aje is of the opinion that the promotion of these languages will be useful to the African Union in its search for continental unity and integration and hasten the drive towards neo-pan African cooperation. He expects Nigeria to play a leadership role by adopting Hausa as her official national language with a view to encouraging other countries in the West African sub-region to do same.
- In "The Role of French Language in the Economic and Political Integration of ECOWAS", Deborah Ethel Sabo recognizes the global trend for regional integration to foster unity and understanding and asserts that, given the preponderance of Francophone countries in the West African sub-region, a knowledge of French and its proper application can further improve prospects for economic and political cohesion. The mastery of French will facilitate the areas of cooperation which cover industry, transport, telecommunication, energy, monetary and financial matters, among others.
- G.O. Simire's paper which falls within the disciplines of language teaching, language planning and teaching discusses the sociolinguistic status of French in Nigeria vis-à-vis those of the Beninese and Togolese Republics. He opines that it is imperative to determine the precise status of French in Nigeria – be it a second or a foreign language – as that could contribute in part to determining the pedagogical and sociolinguistic attitude of French teachers. He further argues that in the same vein, learners of French in Nigerian schools can be more effectively motivated and stimulated in the study of the language.
- F.A. Soyoye focuses on the reasons, principles, logic and orientation of various language policies in Nigeria which he examines in the light of her constitutions and other official documents. He views the issue of language from the perspective of legislation, justice, public administration, education, the media and economic life and outlines the successes, failures, demands and challenges. He summarizes his views in line with current global trends and concludes that English should continue to occupy its priority position in Nigeria while local languages like Hausa, Igbo and Yoruba be encouraged alongside French and Arabic (as foreign languages).

- Isaiah Bariki deviates from the more common and popular topic of politeness to embark on a comparative study of insults in French and Yoruba. Using a descriptive and sociolinguistic approach, he identifies a diversity of similarities and differences along socio-cultural lines. His inventory of insult typology in the two languages includes ethnophaulisms or racial insults, parts of the body, physical and moral traits and political insults. He concludes that insult is a psychological, sociological and linguistic phenomenon that elicits similar and dissimilar reactions from different peoples of the world.
- Using Critical Discourse Analysis, R. K. Omoloso discusses various news items on Radio Kwara, Ilorin, Nigeria and reveals the influence of state ideology on reporters' choice of vocabulary, arrangement of phrases and sentence patterns. The reporters align with government ideology overtly or covertly to promote positions and views of the latter – a situation that sometimes runs counter to professional ethics.
- S.A. Dada attempts to exemplify the speech act theory to account for the dynamics of meaning in slogans of telecom companies in Nigeria. His sociolinguistic study reveals the efficacy of slogans in performing diverse speech acts. S.A. Dada concludes that the directive act which is used subtly and politely for request, invitation, offer, promise and informing prospective customers about products is the most frequently used.
- Dele Adeyanju intellectualizes the use of the word “see” from a pragma-sociolinguistic perspective. He draws twenty five examples or contextual variables of the use of “see” in Nigerian English and reveals possible problematic areas of comprehension vis-à-vis non-Nigerian users of English. He identifies ten of the examples as being problematic due to their unidiomatic use which can only be accounted for through an understanding of the Nigerian socio-cultural milieu. He recommends that their peculiar meanings be incorporated into Nigerian English and recognized as legitimate indices of Nigerian English.
- Boniface Igbeneghu compares and contrasts grammatical tenses in French and Etsako, a Nigerian language, and employs this divergence in the two languages to analyse and account for French grammatical deviant users traceable to students of Etsako origin. To effectively do this, he relies on Noam Chomsky's strong minimalist theory.
- T.A. Oshounniran's work is on morphosyntactic material on resources available in French and Yoruba for the process of pluralisation. He identifies the characteristic morphemes used for pluralisation. He draws the following conclusions: a) the most frequently used morphemes differ in their nature, - “s” in French and “awon” in Yoruba, (b) the morphemes in French were spread according to different variables in written language, e.g. “le petit enfant” becomes “les petits enfants parlent”, but the Yoruba equivalent is omo kekere n soro / awon omo kekere n soro (c) At the oral level, the suffix “s” disappears, but Yoruba always conserves its suffix.
- K.A. Folorunsho does a morphosyntactic and syntactic-semantic study on so-called adverbs and observes that the traditionally recognized adverbial properties are not exclusive to them; He writes extensively on the semantic categorization of an adverb and its limitations and rejects the assertion that the grammatical category of adverbs is homogenous. He further elaborates that the syntactic behavior of some adverbs are akin to those of conjunctions of coordination. Viewed against an adverb's heterogeneous nature, K.A. Folorunsho aligns himself with Alan Berrandonner to postulate that an adverb is, by the nature of categorization, a dustbin encompassing a variety of syntactic properties.

- In his study, Edem Kwasi Bakah identifies relationship between oral and written language. Using tourism as his domain of research, he discovers that the language used by both the guide book ("scripteur-guide") and the human guide are similar and complementary, but can also be different.
- In his paper on "Les stratégies socio-psycholinguistiques et didactiques dans l'enseignement de la langue française au Nigeria", Gregory O. Simire examines the acquisition of teaching and learning languages in Nigeria. He evokes a number of WH – questions and concludes that their underlying sociolinguistic imperatives touch diverse aspects of life in Nigeria, West Africa and international organizations. He advocates a policy of periodic redefinition of linguistic policy to ensure liberal and unfettered movement of peoples and goods for the much desired natural, regional and world economies.
- Ezekiel O. Olagunju is the only one to submit a paper in the German language. His paper which is titled "Reduplikation im Deutschen in Yoruba" is a comparative study of morphological structures of reduplicated nouns in German and Yoruba. The paper is divided into three main parts. The first part deals with description and typology of word formation while the second and third parts discuss the peculiarity and productivity of the word formation process in the two languages. The author concludes by comparing the processes and the semantic functions and implications in both languages.
- Victoria A. Alabi discusses an emergent and distinctive genre of writing in text messaging among Nigerian University graduates. Using empirical data, she observes that the messages are replete with the creative use of stylistic devices such as schemes, tropes, lexical cohesion and descriptive adjectives. The researcher notices a preponderance of the use of descriptive adjectives. Next come ellipsis and then simile. She concludes that the text messages studied are characterized by "value-laden creativity".
- J.A. Adeleke affirms that Tunde Ajiboye's versatility is not confined to linguistics but spreads to literary writing. He analyzes the language, culture and literary artistry of Ajiboye's play titled *Olorounbi ou le prix d'un pari*. Drawing inspiration from critical discourse theory, Adeleke examines the field, tenor and mode of discourse and appreciates the beauty of the French language which is the tool used by Ajiboye in presenting the Yoruba culture.
- Taofiq A. Alabi draws attention to the efficacy of Systemic Functional Linguistics in investigating style especially from the position of a second language. He contends that, given the uniqueness of lexicogrammatical composition of languages, recourse to spatio-temporal contexts is inevitable for any deconstruction of inherent meanings of a text if unintended and imperfect results are to be avoided. With the foregoing facts in mind, the author tries to apply empirical modes of decoding textual information to selected Nigerian poetry in English so as to determine the level of effectiveness. The author considers his approach to be sufficiently scientific to reduce the degree of semantic subjectivity.
- In his paper entitled "Value as Object of Communicating and Disseminating Products from the Humanities: Enlightenment and Enlightened Perspectives", Robert Yennah seeks to establish the extent to which value underpins the essence of products in the humanities. Tagging output in the humanities as products and writers of these works as producers, the presenter asserts that the usefulness of the products hangs on the interplay of issues bothering on the "what", "how" and "why" which relate to its value; the usefulness, worth or quality that benefits and satisfies the general and/or specific needs of a consumer. The writer concludes that if producers in the humanities were guided by the foregoing facts, they would turn out products about societies' common problems that would better serve humanity.

- Enoch Ajunwa deals with pedagogical translation and asserts that students' mistakes in translation are so diversified that they could pose serious problems if criteria for evaluation are not properly defined. The result is that objectivity suffers. The author seeks to resolve this problem through the identification and classification of errors of translation according to typologies. Ajunwa believes that this will help the translation teacher draw up his own criteria for evaluation that will ensure objectivity.
- Babatunde S. Moruwawon says the occurrence of shift in translation is inevitable and attempts to create a macro model for shift analysis in translation. He posits that his model draws on semantic, pragmatic and stylistic approaches which "are neatly interwoven and simultaneously operated in search of comprehensive and objective machinery ..." His paper is intended to fill the vacuum that currently exists in the area. He also touches on the role of the translator in shift analysis in translation and concludes that the existing differences in the divergent macro model components of shift account for the equivalence typologies in translation.
- Isaiah Bariki argues in favour of the continued relevance of the grammar translation method of teaching French in secondary schools. He identifies the problems of students and categorizes translation output in the class into three levels: (1) superficial "restitution" of the original message in an artificial and mechanical linguistic structure in the target language (2) superficial semantisation which however respects the target language structure, (3) natural semantisation or idiomatic translation. He concludes that the third and most desirable level is hardly attained.
- Stephen Billy Olajide and Moh'd S. Abdullahi-Idiagbon write on "Grammar Translation as an Effective Method of Teaching English to Nomadic Children" in Nigeria. Given the invaluable relevance of English in Nigeria and seeing the peculiar needs of the nomadic people of Northern Nigeria, the authors explore the enormous advantage of mother tongue. They conclude that the Grammar Translation Method can be rewardingly used with innovations to address some of the inadequacies of the method. This, they argue, can be done through oral reinforcement of correct responses (such as clapping) and reliance on the right cultural setting for careful exemplification.
- A.Z.P. Kuupole and A.Y.M. De-Souza recommend that new technologies of information (multimedia, internet, email, chat, SMS, MMS, TV5 and Radio France International (RFI) be integrated into the teaching of French as a foreign language. They believe that the approach will be sufficiently innovative and stimulating to ensure better cognitive and communicative skills and gains for learners of French. They give details of how the heterogeneous and multidimensional advantages of multimedia can be exploited for pedagogical purposes with a view to producing specific speech acts to meet the needs of learners.
- In their joint paper, Graceful O. Ofodu and Adebayo Lawal point out that reading instruction in schools gets little attention. The result is that students hardly read alone to comprehend simple English passages. The authors use the Think-Pair-Share Strategy (TPSS) and Reciprocal Teaching Strategy (RTS) as cooperative strategies of the Conventional Instruction Method (CIM) to investigate the effects they (the two strategies) have on students' level of comprehension and their relative effects. Their findings reveal that RTS was the most effective, followed by TPSS. The researchers observe that the three levels of reading comprehension – literal, inferential and critical – can be significantly enhanced through the use of RTS and TPS. They therefore recommend these strategies to English Language teachers.



- Tuesday Owoeye acknowledges the paramount importance of language and communication in human development. With particular reference to Nigeria, Owoeye recognizes the ubiquitous and indispensable role of English, but argues, however, that acquisition of English alone is no more adequate for a sustained human development. He therefore advocates the concept of French for Specific Purposes (FSP) and analyzes the developmental benefits that are derivable from an optimal activation of the concept. The programme should be designed to meet specific needs of learners. The author recommends inter alia the introduction and award of FSP certificate and diplomas in Nigerian Universities with a view to motivating participants in the programme.
- Segun Afolabi delves into the issue of techniques and strategies needed for developing the oral competence of French students in secondary schools in Nigeria. He relies on information from the Federal Ministry of Education and examination bodies to discuss the set objectives of oral French. Segun Afolabi seeks to demonstrate that recourse to multiple approaches can enhance spoken French in the classroom. He suggests the use of dialogue, play on words and phonetics, plays, songs, pictures, reading aloud, etc. He sees the process of teaching as an intellectual contract and insists on the fundamental roles of its principal actors, namely teachers and students.
- Folakemi O. Adeniyi is preoccupied with the adequate and appropriate use of instructional materials to ensure an enhanced teaching and assimilation. Using English as her teaching subject, she encourages the creative use of resources and materials like flashcards, cue cards, stories, friezes, props, computers, mobile phones, etc. to improve on the teaching of the language.
- M.O. Adesola describes the multilingual experience of the Nigerian student of French and the inevitable consequences of interlanguage. He says the student must make errors, but the teacher must discover strategies and procedures of teaching and comprehension for a better appropriation and acquisition of French.
- The research carried out by F.F. Fatimayin and Adebayo Lawal centres on techniques used in teaching difficult vocabulary in English reading passages by senior secondary school teachers. The researchers try to find out why students have weak vocabulary base culminating in their inability to read and understand. An observation checklist designed by the researchers is used in observing teachers as they teach. The major findings include a) teachers neither had recourse to a variety of techniques nor employ instructional media in teaching vocabulary items b) teachers' training, experience and gender have no significant impact on their effectiveness in the choice of vocabulary items. The authors recommend inter alia that teachers should undergo training and retraining to comprehend the reading process and avail themselves of current techniques.
- Olalere Adeyemi is of the opinion that literature is a very good tool for Yoruba language teaching. He backs up his views using empirical knowledge and historical methodology. He foresees many advantages if Yoruba literature is integrated into the syllabus of Yoruba. He highlights among others the following likely results: refinement of language skills by learners, cultural enrichment, general growth in the appreciation of the language and, finally, interactive and pleasurable Yoruba classes.
- Irene Udousoro is interested in the study of a noun and its use as a grammatical category in literary creation. Drawing examples primarily from J.-R. Essomba's *Une Blanche dans le Noir*, she establishes a symbiotic relationship between literature and language and argues that a literary text can be a good document of grammatical exploitation and exploration in the hands of the teacher. The author embarks on a grammatical analysis of examples while emphasizing

intrinsic characteristics of isolated nouns, their internal specificity, and rules and principles guiding their formation and use.

- Hezekiah O. Adeosun examines barriers to child language performance in Africa with particular reference to the Yoruba. He observes that the barriers which are largely a fall out from colonization can be tackled through the introduction of poetry, massive use of modern technology in oral literature and a general re-orientation of the psyche of parents, the society and relevant organs of government.
- Eugenia Mbanefo posits that speech construction is an architectural metaphor and is burdened by a desire to contribute to reflections on the teaching of French as an "intonation language" in Nigeria's "tone-dominated linguistic environment". The author delves into the distinctive prosodic features of tone and intonation and relates them to pitch interface. Her largely theoretical work highlights the problem of interference occasioned by Nigeria's tone languages and calls for further practical-oriented researches on improved ways of teaching French intonation.
- Bukoye Arowolo draws the reader's attention to the possible problems and disadvantages of using literary texts for the purpose of teaching language to beginners in a foreign language class. Given the preponderance of connotative language and their cultural implications and that need to evoke esthetic sentiments in literature, Arowolo emphasizes the need for linguistic mastery on the part of students and suggests that the choice of texts and their treatment in class should, irrespective of linguistic concerns, take adequate care of the literary stages of analysis, criticism and interpretation.
- C. Adu-Yeboah and C.S. Kpeglo describe the profile of female university science students in Ghana and observe that their choice of the male-dominated fields hinged on personal determination, curiosity and desire to defy the norm. They assert that the experiences of female students vary from societal stigmatization to working twice as hard as their male counterparts, among other factors. They recommend incentives to further motivate females to forge ahead in the "boundary crossing".



## TABLE OF CONTENTS

Editors	i
Editorial Advisory Board	i
Foreword	ii
Acknowledgement	iii
Bio-data on Professor Tunde Ajiboye	v
Editorial Comment	viii
<b>Language Policy</b>	
1. Language for Regional Integration in Africa <b>Solomon A. Aje</b>	1
2. The Role of French Language and the Economic and Political Integration of ECOWAS <b>Deborah E. Sabo</b>	8
3. Le français au Nigeria : Une langue seconde ou étrangère? <b>Gregory O. Simire</b>	15
4. Language in Nigerian Society and Education: Globalization Perspective <b>Festus A. Soyoye</b>	28
<b>General Linguistics</b>	
5. L'injure en français et en yorouba : Inventaire et commentaires <b>Isaiah Bariki</b>	35
6. The Apparent and the Hidden : A Critical Discourse Analysis of Selected News Bulletins Broadcast on Radio Kwara, Ilorin, Kwara State <b>Rahim K. Omoloso</b>	43
7. A Speech Act Analysis of Slogans of Telecoms Companies in Nigeria <b>Samuel A. Dada</b>	52
8. A Pragma-sociolinguistic Dissection of the Word "See" in Nigerian English <b>Dele Adeyanju</b>	63
9. Le temps en français et en etsako : étude contrastive et implications pédagogiques pour l'enseignement du français aux Etsakophones <b>Boniface Igbeneghu</b>	69
10. Les morphèmes de pluralisation en français et en yorouba : Caractéristiques <b>Tajudiini A. Oshounniran</b>	78
11. Les adverbes constituent-ils une classe grammaticale homogène? <b>Abayomi K. Folorunso</b>	89
12. Discours du scripteur-guide et discours du guide touristique : Fonctions identiques différentes ou complémentaires? <b>Edem K. Bakah</b>	97

13. Les stratégies socio-psycholinguistiques et didactiques dans l'enseignement de la langue française au Nigeria 110  
**Gregory O. Simire**

14. Reduplikation im Deutschen in Yorùbá 122  
**Ezekiel O. Olagunju**

### **Stylistics**

15. Stylistic Creativity via Schemes, Tropes, Lexical Cohesion and Descriptive Adjectives in SMS Text Messaging among Nigerian University Graduates 133  
**Victoria A. Alabi**

16. Language, Culture and Literary Aesthetics: A Stylistic Study of Tunde Ajiboye's *Olorounbi ou le prix d'un pari* 143  
**Joseph A. Adeleke**

17. Implications of Systematic Functional Linguistics (SFL) in Second Language Stylistics 150  
**Taofiq A. Alabi**

18. Value as Object of Communicating and Disseminating Products from the Humanities: Enlightenment and Enlightened Perspectives 162  
**Robert Yennah**

### **Translation**

19. Classement typologique des fautes de traduction et élaboration d'un barème de correction 172  
**Enoch Ajunwa**

20. Creating Macro Model Components for Shift Analysis in Translation 181  
**Babatunde S. Moruwawon**

21. Faut-il toujours traduire au secondaire? 190  
**Isaiah Bariki**

22. Grammar Translation as an Effective Method of Teaching English to Nomadic Children in Nigeria 195  
**Stephen B. Olajide & Moh'd S. Abdullahi-Ildiagbon**

### **Language Teaching**

23. Nouvelles technologies didactiques: nouveaux discours pour innover la classe de FLE 203  
**Alfredina Z.P Kuupole & Anthony Y.M. De-Souza**

24. Moving Students beyond the Literal Level of Comprehension: The Reciprocal Teaching Think – Pair – Share Strategies 216  
**Graceful O. Ofodu & Adebayo Lawal**

25. Optimal Activation of French for Specific Purposes for Human Development in Nigeria  
**Tuesday Owoeye** 224
26. Développer la compétence de production orale chez les apprenants du FLE au cours secondaire: quelles techniques, quelles stratégies adopter?  
**Segun Afolabi** 231
27. Resources and Materials for Teaching English Language in Nigerian Primary and Secondary Schools  
**Folakemi O. Adeniyi** 240
28. Apprendre le français langue étrangère, c'est oser faire une erreur: facteurs d'apprentissage et transpositions didactiques  
**Musibau O. Adesola** 248
29. Techniques Used in Teaching Difficult Vocabulary in English Reading Passages by Senior Secondary School Teachers in Lokoja, Nigeria  
**Foluke Florence Fatimayin & Adebayo Lawal** 260
30. The Role of Literature in Yorùbá Language Teaching  
**Olalere Adeyemi** 267
31. Apprentissage du nom à travers *Une blanche dans le noir* de Jean-Roger Essomba  
**Irene Udousoro** 275
32. Barriers to Child Language Performance: The Case of Yorùbá  
**Hezekiah O. Adeosun** 282
33. Assessing the Place of Intonation in a Tone-dominated Environment: The Case of French in Nigeria  
**Eugenia Mbanefo** 287
34. Didactique du texte littéraire comme œuvre d'art  
**Bukoye Arowolo** 294
35. Crossing the Boundary: Women Students in Male-dominated Fields in Higher Education  
**Christine Adu-Yeboah & Cynthia S. Kpeglo** 299

## **LANGUAGE FOR REGIONAL INTEGRATION IN AFRICA**

**Solomon A. Aje**

*Department of Linguistics & Nigerian Languages  
University of Ilorin  
Ilorin – Nigeria*

### **Introduction**

Africa is a continent with many indigenous languages (Comrie 1991 and Bendor-Samuel 1992). Many of these languages are unwritten and are therefore of little use in literacy and associated activities for the speakers on the African continent. A number of them are, however, coded and have been very effective as viable vehicles in national development, especially, mother tongue literacy. The focus of this paper is to draw attention to such latter group of African languages which are considered capable of functioning as regional or sub-regional continental languages of socio-economic integration of the African continent. The languages are Hausa for the West African sub-region, Arabic for the North African sub-region and Swahili for the Central-East-South African sub-region. These three languages naturally divide Africa roughly into three major linguistic sub-regions. They are naturally, Africa's most metropolitan, most popular, most influential and most prestigious and the most geographically widespread languages and incidentally, the most socio-culturally interwoven across the continent (Mazrui, 1971). Because of the transcontinental spread of these languages, there is a constant interplay between them and the various colonial languages in Africa, most especially, the two major colonial languages, English and French, in which African foreign and domestic policies are executed. In the opinion of Mazrui (1971: 186), these three languages are the strongest rivals to English, French and Portuguese, the three most important metropolitan languages involved in African countries' foreign policy contact:

The three strongest rivals to metropolitan languages in Africa are Arabic dominant in the North, the Hausa language leading in the West, and Swahili language leading in the East . . .

Arabic, Hausa and Swahili are languages that have the potential to bring regional integration and unity to Africa by their current sway. They are capable of replacing European languages that are currently being used as the wheels for spinning African foreign policy by African nations in Africa and the world:

Arabic, Hausa and Swahili have come to challenging the supremacy of metropolitan languages in the evolution of modern Africa. They have also succeeded more than any other in symbolizing a trans-national cultural pride and sense of dynastic historical grandeur (Mazrui 1971, p. 195).

The submission of this paper is that Arabic, Hausa and Swahili can be used to play more dynamic roles by officially encouraging their use as regional languages in the regions or sub-regions where each language is dominant. African nations should see them as seed languages that can become linguistic germ for neo-Pan-African unity and instruments that could be used to achieve Pan-African unity and regional integration.

### **A brief sociolinguistic background**

Arabic has a good geographical spread in Africa. It is a Hamito-Semitic language with a native base in the Middle East and North Africa. Arabic is one of the three leading native languages in Africa and has the widest intercontinental spread in Africa. From the Middle East, it spread into Africa, Europe and Asia (Kaye 1991). Arabic accounts for about 25% of Africa's population (Kaye 1991). In Africa, Arabic is a native language to all of North Africa and the Maghrib (Tunisia, Morocco and Algeria). It is spoken in Central and Eastern Africa and the Northern stretch of the West African sub-region.

Arabic predated colonialism in the West African sub-region. Its affiliation with the West African region derived principally from trade, commerce and the Islamic religion (Aje 2004). In Nigeria, Arabic is a first language to the Shuwa Arabs of Borno State (Handsford and Handsford 1976), a second language by virtue of the Islamic religion to the vast population of Northern Nigeria and to the Yoruba-speaking South-Western geopolitical region of Nigeria, where due to Islam, Arabic is spoken as the language of the Islamic religion and used as a language of social interactions.

Arabic was spoken initially in Nigeria as a result of the great trans-Saharan trade activities between North African Arabs and parts of Northern Nigeria. Later, with Arabic as the language of Islam, its holy writs and practices, the position of Arabic in the sub-region got enhanced, especially, after the 18th Century Uthman Dan Fodio's Jihad across Northern Nigeria. Arabic is one language that lost out as Africa bowed to Western colonialism, especially in the face of the colonialists' competition for spheres of influence when they arbitrarily divided the African continent into spheres of influence and capped up their influence with the imposition of the colonial masters' languages as languages of administration. The colonies later conveniently adopted these various colonial masters' languages as their official languages. Arabic did, to a large extent, fight back to retain her linguistic identity. Although many African nations fought to assert political independence, they lost their languages to the colonialists.

Hausa belongs to the West-Chadic Wing of the Afroasiatic family of languages. Hausa is West-Chadic's most politically and economically influential language (Comrie 1991). As at 1991, about 25 million people speak Hausa as a native language while about 12.5 million more use it as a second language or even a third language (Newman 1991). Hausa has a very wide geographical spread and a good demographical stand within the West African sub-region. It is, for example, spoken from the Chad Basin on the East to Mauritania on the West. The Sahel marks its southern-most limit on the West African Coast. It is easily the most international of all West African sub-regional languages. Together with Arabic and Swahili, Hausa is one of the three dominant languages that spread across international borders in Africa (Newman 1991).

In Nigeria, Hausa is widely spoken as a first, second and even a third language in Northern Nigeria and it is used as a lingua franca for the purposes of trade and commerce, information and administration in Northern Nigeria. It is Nigeria's most rapidly growing language as itinerant Hausas and Fulanis use it as lingua franca across Nigeria in their itinerant trade and commercial activities across the country. In Nigeria, Hausa is a native language and it stands out distinctly as one of the spinning wheels of Nigeria's internal and African foreign policies. Aside from its continental spread, Hausa is fully and naturally resident in Nigeria. Indeed, one thing that makes Nigeria a haven for the immigrants from the north of the West African coastal nations is the fact that they speak Hausa. Hausa makes them comfortable living in Nigeria and except for the skin complexion, there is not much in them to indicate that they are non-Nigerians.

Along with *Ìgbò* and *Yorùbá*, Hausa is one of Nigeria's three major political languages officially enshrined in the constitution of the Federal Republic of Nigeria as language of instruction in Nigerian schools. It is an examinable subject at the school certificate level and an academic discipline at the tertiary level in Nigeria.

Swahili is a major East African language. It is spoken in Central, Eastern and Southern Africa. Its use and status vary among countries where it is spoken. For example, in Uganda, Swahili is a proletarian language used as a lingua franca among immigrant labourers from neighbouring areas who resort to using Swahili in their dealings with members of other tribes (Harris 1976). Swahili is not yet a national language in Uganda the way it is in Kenya and Tanzania (Abdulaziz 1971). Although only a small minority speaks it as a first or native language in both Kenya and Tanzania, the beauty of Swahili is that it has acquired the reputation of being an effective lingua franca over areas that include Tanzania, Kenya, Uganda, the Congo, Malawi and Burundi (Abdulaziz 1971). Swahili is one of the world's most international languages. It is a highly developed language with a high social tradition. Swahili has an additional prestige of being used as a national language and medium of education in schools in Kenya and Tanzania. Like Hausa, Swahili's richness in lexemes is directly derived from its association with Arabic.

## **Language and the socio-political scenario in Africa**

In 1975, Nigeria declared Africa as the centrepiece of her foreign policy. Unfortunately, Nigeria did not and has not added a linguistic dimension to her African foreign policy in spite of the socio-political role Nigeria has been playing in Africa. Even her local (national) language policy within Nigeria remains suspect in definition, selection and execution.

Within Africa, Nigeria, like her fellow countries, conducts her African Foreign Policy business, not in Hausa or any of the two other major languages but in English, the colonial language adopted as Nigeria's official national language. In other words, Nigeria, the largest Black African country, has no native African language through which to talk to fellow Africans except through her colonial language, English.

Most African countries are as handicapped as Nigeria as far as the issue of indigenous language is concerned because they have no native African language with which to address fellow African countries. The exceptions to this are Arabic-speaking African countries, which address fellow Arab countries and the world in Arabic and Kenya and Tanzania, the only black African countries that address each other and their nationals in a native African language - Swahili.

The use of colonial languages across the natural linguistic and socio-cultural settings of Africa have become socio-cultural and socio-political instruments that segregate siblings into different political, administrative and foreign culture settings. In spite of their different colonial locations, these siblings have retained their common native languages. As observed above, it is the ability to speak Hausa, for example, that makes the Hausa speaking Africans of the northern West African sub-region comfortable to live and function in any part of the West African sub-region. This goes to prove that although it is possible to take away the political freedom of a people, it is not possible to take away their language. Language remains an instrument the people can always use to inalienably bind themselves socio-culturally together, kith to kin, across political boundary lines (Osheidu 1982).

Colonial languages, therefore, painfully act as barriers separating siblings from each other culturally, linguistically, and attitudinally. They impose artificial political barriers and create artificial separation among people with identical socio-cultural orientation. In spite of this, Africans have used their common native tongues as social instruments and agencies of integration and unity across different colonial camps. The flurry of events in Africa have shown that while African countries may violently oppose each other on political, policy and ideological grounds, their common heritage, language, has always brought them together. In the traditional African setting, when matters get out of hand or are considered crucial, Africans go back home to discuss in their native tongues and present a common front that they consider best in their interest. No African country has demonstrated this fact better than Nigeria in the creation of geo-political zones. These zones are not only geo-political, they are geo-linguistic. They consist of geographical areas where language acting as a lingua franca in addition to other common interests, have become important tools to bring the people together.

Traditionally, Africans are a talking people who hold consultations with one another as a means of holding the fabrics of their society together. An African foreign policy that has a native African language component built into it will help to sustain African unity, which has been very badly eroded by colonialism and the use of European languages in the conduct of African affairs in Africa. A policy that enables Africans to discuss African affairs in native regional African languages, will help to reinstate regional integration that Africa lost to colonialism and neo-colonialism as perpetrated in Western languages that currently dominate the life of African states.

## **Language for regional and neo-pan- African integration**

Arabic, Hausa and Swahili have the potential to socio-economically and socio-culturally integrate the three African linguistic regions by fostering unity and understanding based on language. With Hausa in the West African sub-region, for example and with Nigeria as the home of the largest Hausa-speaking population in West Africa, Nigeria can be looked upon to lead in the use of Hausa for



the socio-economic and socio-cultural integration of the sub-region, and thereby bring about a language-based regional integration and unity to that part of Africa. Arabic, because of its affiliation with Islam (and there is a heavy population of Muslims in Nigeria and the West African sub-region), will be a ready ally in the rise of Hausa in the West African sub-region. Arabic is already a language of regional integration in North Africa where it is spoken as a native language and used as lingua franca and official language across Anglophone and Francophone North and Central Africa. Swahili has the potential to hold the Central, Eastern and the Southern African sub-region together and to give linguistic unity to those parts of Africa. By the reason of their long-standing association with Arabic, Hausa and Swahili have the capacity to become lingua franca well outside their traditional domains.

Linguistically, Nigeria's and other African nations' foreign policy naturally rubs on Africa's major languages- Arabic, Hausa and Swahili- in areas where they are dominant and rubs off on Western European languages i.e., English, French, Portuguese where these are currently being spoken and used as languages of local national integration in Africa. These African languages will begin to compete for relevance with these colonial languages. In the West African sub-region where English, French and Portuguese are spoken, Hausa will begin the integration process by competing with English, French and Portuguese. In the North African sub-region including the Maghrib and Central Africa where English and French are the dominant colonial languages, Arabic will put up a fight for relevance while in the Eastern, Central and Southern Africa, Swahili will be encouraged outside current national efforts by Kenya and Tanzania to firmly take root.

### **Addressing Africans in African languages**

This process will bring about African unity by making it possible for African problems to be addressed in natural African languages. The experiment of the Kenyan novelist, Ngugi Wa' Thiongo, is very instructive. The reaction of the people to Ngugi Wa' Thiongo's writing in the Kikuyu language, showed that he had succeeded in informing and changing the orientation of his people far more radically in one work in Kikuyu native language than he ever did in all his novels written in English put together. So successful was he that he instantly became a security risk in Kenya. This goes to show that peoples' problems are best discussed in their natural language and so African problems and issues are best discussed in African languages. These three languages are sufficiently developed, widespread with a resounding demographic support to back up their candidature.

### **Implications for African regional development**

The use of the three regional languages across African sub-regions has the following implications:

- The emergence and recognition of the African nature of Africans sociolinguistically, socio-culturally and socio-economically.
- The encouragement to conduct inter-African business relations that recognize and promote the African in Africans by creating homely conditions and brotherliness through the use of indigenous African languages.
- Awakening the issue of native languages as official national languages across Africa, especially, Nigeria.
- Helping Africa to integrate all such common-Africa programmes and structures as the African Union, the ECOWAS, *All-Africa Games* and so on to create the necessary avenue to articulate African unity at both continental and sub-continental levels with a socio-cultural dimension higher than Western languages could give African states.

Regional African languages will enhance the socio-cultural prestige and psychological orientation of the African continent and prove that African languages can be used to meet the needs European languages have always been employed to meet on the African soil. All African states may be looked

upon to introduce an African language dimension policy to their African foreign policy.

### **The European Union success story**

One major reason the European Union, particularly the Western Europe, has succeeded so far is the fact that without making an overt issue about it, the European Union can communicate internally in essentially two major European languages, English and French while non-English and non-French-speaking members are carried along through natural language relationships.

The reason why it was so easy to reunite East and West Germany is that it was the issue of politics and ideology, not language that was at the root of the break-up of the German nation after World War II. In other words, it was politics and ideology that dictated the patterns of the break-up and the compensatory measures taken. Language was not involved. The great lesson here for the world is that while we may change our political and ideological affiliation, we remain faithful to our language. Nobody took away the German language from the Germans when the German nation was partitioned after the World War II. Indeed, the German language was one thing that kept the two German countries together during the years of separation and when a reintegration came, the German language was at hand as the bedrock of unity and reintegration (Nelson 1978). On the other hand, the multiplicity of languages and the consequent ethnic loyalties in the Old Soviet Union were some of the several reasons the old Soviet Union so readily broke up. In other words, at the sociolinguistic level, the very many language groups presented a problem in the Soviet governance of the Union and when the Union broke up, it was not difficult for the individual republics to re-establish themselves in their perceived common language groups.

### **The implications for Africa**

The use of African continental languages for regional integration in Africa has dual implications for individual African nations and Africa at large. It will make it possible for African leaders to address fellow African states in selected regional languages such as the use of Hausa to address the West-African sub-regional states, Arabic to address North African states and Swahili to address Central-East and Southern Africa states. This leaves Africans to address western countries in their respective languages or use these same regional African languages to address the world. At the level of the African Union, Arabic, Hausa and Swahili will be the official languages that can be used to address African Union in congressional sessions. Addressing African states in chosen African languages is a measure that will enhance the status and prestige of African languages, the African Union and promote African regional and sub-regional integration.

### **The implications for Nigeria**

The use of regional and or sub-regional languages in Africa poses a domestic challenge to Nigeria's current language policy with implications for the following:

- The status of English in the national life of Nigeria.
- The status and question of a native language as Nigeria's official language and lingua franca, especially, the place of Hausa.
- The current status of French as a second official language in Nigeria.
- The place of Arabic as a strategic language in Nigeria.
- The use of education as a medium to officially promote regional languages at the regional level.

If Nigeria must continue to be relevant in Africa, then she must examine seriously the need to encourage the rise and use of regional languages to encourage the African integration she has always longed for. *The use of such regional languages as Arabic, Hausa and Swahili as intra and international languages across Africa is capable of bringing about Nigeria's drive for African continental integration.* Such a step should break the existing language barriers in the African continent.

Regional languages are capable of supporting and encouraging *policy linkages* among African

nations. Policy as currently practised in Africa, at best, builds barriers. Policy breaks barriers only at the official level while language breaks barriers at all levels - official, national, regional, global and at personal levels. Nigeria stands to gain from encouraging regional languages in Africa, particularly, Hausa as a West African sub-regional language. Therefore, it is here being suggested that:

1. Nigeria should revisit, with all the necessary courage, the issue of Hausa as Nigeria's official language. For Nigeria to comfortably support the rise of Hausa as West African sub-regional language, she must first declare it as Nigeria's official national language and then go ahead to give vent to it as West Africa's regional language.
2. Because of its strategic significance to the nation, Nigeria should revisit the present status of Arabic by giving it a third official language status. With Hausa, Arabic is a language that can break the language barriers in religion in Nigeria.

These two steps (encouraging the growth and development of Hausa with Arabic in Nigeria) will signify the readiness of Nigeria to give the West African sub-region the lead in the actualisation of regional or sub-regional integration. It will also indicate Nigeria's commitment and readiness to take up the challenge as the host nation to FESTAC '77 of implementing the FESTAC '77 Colloquium resolution that Swahili be adopted as Africa's official continental language. This will complement the efforts of Kenya and Tanzania, which currently use Swahili as their national language. With Arabic, Hausa and Swahili across Africa, there will emerge three African languages as regional languages to unite all of Africa, the way English and French unite Europe.

## **Conclusion**

Language is for communication. Although Nigeria is being looked upon to support Hausa as the language of the West African sub-region, she cannot faithfully do so because she has her national language issue to resolve. The situation is even more so as Hausa is one of the contending languages. Nonetheless, supporting Hausa at the sub-regional level is in Nigeria's interest because doing so will help her in taking decision on which of her national languages she will chose or recognise as the national language. Supporting Hausa as the West African sub-regional language should also enhance the position of Hausa as Nigeria's official national language and vice versa.

At the international level, Nigeria will have to initiate diplomatically and assist materially too the learning of Swahili across Central, Eastern and Southern Africa countries, especially, in countries that have not adopted Swahili as their official national language, to pursue more vigorously the study, development and use of Swahili in Swahili home states in order to promote regional integration.

At the diplomatic level, this contribution is calling directly on Nigeria to review her existing African foreign policy to incorporate a language dimension that recognizes the traditional virtues of Africa's use of dialogue, collective consultation and collective bargaining as a thread to link together African siblings with common native language and culture fragmented into different colonial camps. This way, language becomes a cultural instrument that can be used to redress the politics of Language Diaspora among Africans on the African continent following the scramble for Africa in the 19th century. Secondly, language will serve as the instrument for regional unity and integration in Africa. Thirdly, regional languages should be seen as serving as the linguistic counterpart to Africa's socio-political organ, the African Union.

Nigeria's role in African and world affairs since 1975 as the world's leading black nation is undoubted. She has as much as it is feasible championed African cause politically and economically by encouraging African nations to articulate from within traditional African approaches to problems and crises rather than being dictated to from without. This can be seen from the local perspective in Nigeria's attitude to the dispute over the Bakassi Islands with the Cameroon and at the international level from Nigeria's position at the 2002 Commonwealth Conference in Brisbane, Australia where while all other African countries supported unprecedented sanctions against Zimbabwe, Nigeria insisted that bad as things were, the Zimbabwean crisis was internal to her and should therefore, be given the opportunity to look inward for solutions to her internal problems. To continue to give credibility

to her role in African affairs, Nigeria must evolve a language component to her African foreign policy, a policy that will give African regional languages an opportunity to play the role Africans have always used language to achieve in traditional African setting.

Hausa as language for integration in the West African sub-region is an advantage to Nigeria because of the large population of Nigeria that speaks it. Hausa will enhance the peace and security situations of Nigeria. Most Hausa speakers also speak Arabic by reason of religious affiliation. Hausa and Arabic have the capacity to douse the flames of religious crises in Nigeria. The more Nigerians speak Hausa and or Hausa with Arabic, the more Nigeria will reap the positive values of regional peace and integration (Ajé 2004, and 2005). At the organised West African sub-regional level, for example, the ECOWAS, Hausa will become a language integrating English, French and Portuguese together and will eliminate interpretation and translation across the three West European languages.

## BIBLIOGRAPHY

- Abdulaziz, M. H. (1971): "Tanzania's National Language Policy and the Rise of the Swahili Culture." Whitely, W. H. (ed). (1971). *Language Use and Social Change: the Problem of Multilingualism with Special Reference to East Africa*. pp. 145-160, Oxford: Oxford University Press.
- Ajé, S. A. (2004): "The Sociolinguistic Setting of Arabic in Nigeria." *Journal of Arabic and Religious Studies*. 18, 11-22.
- Ajé, S. A. (2005): "Factors Responsible for the Stagnation of Arabic in Nigeria." *National Association of Teachers of Arabic and Islamic Studies NATAIS*, 51-66.
- Ajibóyè, T. (2002): *Nigeria and French: A Paradox of Closeness and Distance*, University of Ilorin 56th Inaugural Lecture. Ilorin: University Publications Committee, University of Ilorin.
- Coleman, J. S. (1958). *Nigeria: Background to Nationalism*. Los Angeles: University of California Press.
- Comrie, Bernard, (1987): *The World's Major Languages*. (1989). London: Rutledge.
- Kaye, Alan, S. (1991): "Arabic." In Bernard Comrie (ed). (1991): *The World's Major Languages*. (1989): London: Rutledge, 664-684.
- Hansford, K. and Hansford, H. (1976): "A Provisional Map of Nigeria." *Savana*. V. (2), 115-124.
- Harris, Lyndon. (1976). "The Nationalisation of Swahili in Kenya." *Language in Society*. V. (2), 153-164.
- Mazrui, Ali. (1971): "Islam and the English Language in East and West Africa." Whitely, W. H. (ed). (1971): *Language Use and Social Change: the Problem of Multilingualism with Special Reference to East Africa*. Oxford: Oxford University Press, 161 -179.
- Nelson, Daniel J. (1978). *Wartime Origins of the Berlin Dilemma*. Alabama: The University of Alabama: The University of Alabama Press.
- Newman, Paul. (1991): "A Century and Half of Hausa Studies." Abba Rufai. (ed). *Nigerian Languages Yesterday, Today and Tomorrow*. Kano-Nigeria: Centre for the Study of languages. Bayero University, Kano. pp.1-18.
- Osheidu, A. Bábátúndé (1982): *The Historical Facts on Ògòri*. Ilorin-Nigeria: Government Printers.

## THE ROLE OF FRENCH LANGUAGE IN THE ECONOMIC AND POLITICAL INTEGRATION OF ECOWAS

**Deborah E. Sabo**  
Department of French  
Nigeria Defence Academy  
Zaria – Nigeria

### Introduction

The United Nation's definition of West Africa includes 15 countries of which 9 are French-speaking with Mauritania being the only non-ECOWAS state. According to <http://wikipedia.org>, Africa is the continent with the greatest number of French-speaking people in the world. Francophone Africa had 321 million people in 2007 with a projected population of 733 million in 2050. In West Africa, the Francophone states are: Benin, Burkina Faso, Guinea Conakry, Niger, Mali, Mauritania, Tchad, Togo and Senegal while the Anglophone states are: Gambia, Ghana, Liberia, Nigeria and Sierra Leone. Guinea Bissau is a Lusophone country where Portuguese is the official language. Given the above groupings, it is evident that English, French and Portuguese are the languages of ECOWAS.

One of the objectives of regional integration anywhere is fostering unity, understanding and the spirit of working together of member states in order to achieve set-up aims. For this to be possible, all barriers whatsoever should be removed. In ECOWAS, one of the lingering barriers is that of language. The francophone can speak English to an acceptable level because of the French education system where, from the Sixième to the Terminale (a period of seven years), each pupil compulsorily has four hours of English every week. Consequent to this as Obinaju (2004: 8) states that, *for the francophone, it will appear from practical experience, more serious efforts have been made to get men and women attached to services especially at the borders, to speak and write English well enough to be at ease with English-speaking travelers and customs that they come across.* The opposite situation is obtainable with the Anglophone because in those countries there is no law that strongly enforces the teaching of French at any level of schooling except for those who choose to make of the language a career. Such is the level of illiteracy vis-à-vis French in Anglophone countries that in Nigeria, for example, it is not uncommon to find highly educated people who are not able to identify a text written in French even just from the characters. The Anglophone countries who are in the minority in ECOWAS may, due to language deficiency, not experience maximally the overriding benefits of integration. Obinaju (2004) decries this thus:

... indeed the West African sub-region needs to intensify efforts towards getting the masses off economic, scientific and political poverty through integration of efforts from member states. To do this effectively, language barriers must be broken for the pockets of knowledge and wealth within the region to become property to be managed by bodies and commissions set up by member states. Wherein therefore, the need for French ... in the sub-region.

### Definition of terms

Before considering the importance of French language to the economic and political integration of ECOWAS, we would like to state that scholars define integration as

... the sharing of a common purpose or set of objectives through which potential opportunities are created ... integration is a globalizing act which brings about growth in societies as touches their economies, flow of goods, services, capital technology and ideas . Economic integration is a term used to describe how different aspects between economies are integrated while political integration is the centralization of power within a polity. (<http://www.answers.com/topic/economic>)

According to <http://www.answers.com/topic/political>, ECOWAS is a sub-regional integration arrangement which is characterized by the establishment of joint institutional mechanisms and a degree of shared sovereignty. This corroborates the above website's definition of regional integration as

... a process in which states enter into supranational regional organization in order to increase regional cooperation and diffuse tensions ... removing barriers to free trade in the region, increasing the free movement of people, labor, goods and capital across national borders, etc. <http://www.answers.com/topic/rnlanguage> in Nigeria regional integration

We can say generally that integration is the fusion of two or more different things to make up a whole which consists of the characteristics of all – a situation that portrays therefore better quality. Integration has recourse to a process of community building or construction bearing on many aspects of a given society, e.g. trade, entertainment, communication, politics and a host of others. The above definitions show that economic integration precedes political integration because in the words of Braga (1994:7) cited by Shiger Otsubo of the Nagoya University, Nagoya Japan, in his article "Linking Africa to a changing world (2000:23),

... regional integration arrangements are perceived as a way to advance economic integration beyond conventional trade liberalization in goods but also on the liberalization of the trade in service, movement of factors of production, the harmonization of regulatory regimes and the coordination of domestic policies that influence international competitiveness.

## **French in Nigeria**

Though French is a foreign language in Nigeria, it is generally recognized as a vital subject in the Secondary School curriculum. Its learning at this level has, however, suffered many setbacks as policies made about it are not put into practice. In consideration of this, Emmanuel Aito making reference to late General Abacha's declaration of French as the second official language in Nigeria, states that

... though French has curiously appeared in some places (e.g. Quid '88) as an official language, it is by no means the language of instruction in school.

Adebayo (2008) shares Aito's opinion in the following words:

*Malgré le fait que les divers gouvernements se rendent compte de la nécessité de l'apprentissage du français au Nigéria, il manque une politique nationale définitive pour l'enseignement du français au Nigéria. Le Plan National d'Education se tait sur la place de la langue française dans le programme scolaire ...*

Though talking of French as a language of instruction at the secondary school level in Nigeria looks rather ambitious to us, we, however, agree with Aito that as a vital subject, its teaching is not being seriously handled because, not many government schools effectively teach it from the Junior Secondary School (JSS1) to the Senior Secondary School 3 (SSS3). In the Science and Technical schools, there is no mention of it at all. In the schools where a few students enroll for French, they find it difficult to pass the oral and written examination and as such graduate without being able to communicate in everyday French. With the on-going, the performance of the generality of Nigerians in situations where there is the least need for French has left little to be desired. This, we strongly feel, should not be so given the fact that the country is surrounded on all sides by francophone countries.



## THE ROLE OF FRENCH LANGUAGE IN THE ECONOMIC AND POLITICAL INTEGRATION OF ECOWAS

**Deborah E. Sabo**  
*Department of French*  
*Nigeria Defence Academy*  
*Zaria – Nigeria*

### Introduction

The United Nation's definition of West Africa includes 15 countries of which 9 are French-speaking with Mauritania being the only non-ECOWAS state. According to <http://wikipedia.org>, Africa is the continent with the greatest number of French-speaking people in the world. Francophone Africa had 321 million people in 2007 with a projected population of 733 million in 2050. In West Africa, the Francophone states are: Benin, Burkina Faso, Guinea Conakry, Niger, Mali, Mauritania, Tchad, Togo and Senegal while the Anglophone states are: Gambia, Ghana, Liberia, Nigeria and Sierra Leone. Guinea Bissau is a Lusophone country where Portuguese is the official language. Given the above groupings, it is evident that English, French and Portuguese are the languages of ECOWAS.

One of the objectives of regional integration anywhere is fostering unity, understanding and the spirit of working together of member states in order to achieve set-up aims. For this to be possible, all barriers whatsoever should be removed. In ECOWAS, one of the lingering barriers is that of language. The francophone can speak English to an acceptable level because of the French education system where, from the Sixième to the Terminale (a period of seven years), each pupil compulsorily has four hours of English every week. Consequent to this as Obinaju (2004: 8) states that, *for the francophone, it will appear from practical experience, more serious efforts have been made to get men and women attached to services especially at the borders, to speak and write English well enough to be at ease with English-speaking travelers and customs that they come across.* The opposite situation is obtainable with the Anglophone because in those countries there is no law that strongly enforces the teaching of French at any level of schooling except for those who choose to make of the language a career. Such is the level of illiteracy vis-à-vis French in Anglophone countries that in Nigeria, for example, it is not uncommon to find highly educated people who are not able to identify a text written in French even just from the characters. The Anglophone countries who are in the minority in ECOWAS may, due to language deficiency, not experience maximally the overriding benefits of integration. Obinaju (2004) decries this thus:

... indeed the West African sub-region needs to intensify efforts towards getting the masses off economic, scientific and political poverty through integration of efforts from member states. To do this effectively, language barriers must be broken for the pockets of knowledge and wealth within the region to become property to be managed by bodies and commissions set up by member states. Wherein therefore, the need for French ... in the sub-region.

### Definition of terms

Before considering the importance of French language to the economic and political integration of ECOWAS, we would like to state that scholars define integration as

... the sharing of a common purpose or set of objectives through which potential opportunities are created ... integration is a globalizing act which brings about growth in societies as touches their economies, flow of goods, services, capital technology and ideas . Economic integration is a term used to describe how different aspects between economies are integrated while political integration is the centralization of power within a polity. (<http://www.answers.com/topic/economic>)



According to <http://www.answers.com/topic/political>, ECOWAS is a sub-regional integration arrangement which is characterized by the establishment of joint institutional mechanisms and a degree of shared sovereignty. This corroborates the above website's definition of regional integration as

... a process in which states enter into supranational regional organization in order to increase regional cooperation and diffuse tensions ... removing barriers to free trade in the region, increasing the free movement of people, labor, goods and capital across national borders, etc. <http://www.answers.com/topic/rnlanguage> in Nigeria regional integration

We can say generally that integration is the fusion of two or more different things to make up a whole which consists of the characteristics of all – a situation that portrays therefore better quality. Integration has recourse to a process of community building or construction bearing on many aspects of a given society, e.g. trade, entertainment, communication, politics and a host of others. The above definitions show that economic integration precedes political integration because in the words of Braga (1994:7) cited by Shiger Otsubo of the Nagoya University, Nagoya Japan, in his article "Linking Africa to a changing world (2000:23),

... regional integration arrangements are perceived as a way to advance economic integration beyond conventional trade liberalization in goods but also on the liberalization of the trade in service, movement of factors of production, the harmonization of regulatory regimes and the coordination of domestic policies that influence international competitiveness.

## **French in Nigeria**

Though French is a foreign language in Nigeria, it is generally recognized as a vital subject in the Secondary School curriculum. Its learning at this level has, however, suffered many setbacks as policies made about it are not put into practice. In consideration of this, Emmanuel Aito making reference to late General Abacha's declaration of French as the second official language in Nigeria, states that

... though French has curiously appeared in some places (e.g. Quid '88) as an official language, it is by no means the language of instruction in school.

Adebayo (2008) shares Aito's opinion in the following words:

Malgré le fait que les divers gouvernements se rendent compte de la nécessité de l'apprentissage du français au Nigéria, il manque une politique nationale définitive pour l'enseignement du français au Nigéria. Le Plan National d'Education se tait sur la place de la langue française dans le programme scolaire ...

Though talking of French as a language of instruction at the secondary school level in Nigeria looks rather ambitious to us, we, however, agree with Aito that as a vital subject, its teaching is not being seriously handled because, not many government schools effectively teach it from the Junior Secondary School (JSS1) to the Senior Secondary School 3 (SSS3). In the Science and Technical schools, there is no mention of it at all. In the schools where a few students enroll for French, they find it difficult to pass the oral and written examination and as such graduate without being able to communicate in everyday French. With the on-going, the performance of the generality of Nigerians in situations where there is the least need for French has left little to be desired. This, we strongly feel, should not be so given the fact that the country is surrounded on all sides by francophone countries.

## **ECOWAS objectives**

Some of the objectives of ECOWAS include:

- a) The promotion of economic, social and cultural development and integration of African economies in order to increase economic self reliance and promote an endogenous and self-sustained development.
- b) To establish, on a continental scale, a framework for the development, mobilization and utilization of the human resources of Africa in order to achieve a self-reliant development.

The objectives of ECOWAS as can be seen are geared towards the sub-region's integration. Regional integration has become necessary because individual states today cannot meaningfully exist without cooperation with their neighbors. They all have to join the process of community building or social construction for as, Ouattara (1999) notes

... regional integration will enable concerned countries to pool their resources and avail themselves of regional institutional and human resources which in turn will help them to attain technical and administrative competence that would not be possible on individual basis.

He further notes that this regional approach will also allow countries to assert their interests from a stronger and more confident position in the international arena. For ECOWAS, some of these joint institutional organs include among others, the West African Monetary Union (WAMU), the Economic Partnership Agreement (EPA), the Joint Cease Fire Commission (JCC), the West African Court (WAC), the Niger Basin Authority (NBA), the ECOWAS Military (ECOMIL), the West African Youth Union (WAYU), the West African Women Association (WAMA), the West African Workers' Union (WAWU), the Federation of West African Chambers of Commerce (FWACC), issues of global warming and others. These structures and unions are all ways in which integration will help the member states of ECOWAS to create closer links between countries and strengthen member states' capacity to participate in world trade and politics. This in turn will make it possible for many countries to overcome the obstacles presented by their relatively small domestic markets through the establishment of regional structures.

For the above to be achieved, ECOWAS through integration has today facilitated the free movement of its citizen through the region, and recognition of their right to reside and settle in any country in the region. The ECOWAS bank (ECOBANK), which now has plans on top gear towards the introduction of a common currency in the sub-region, is another way of facilitating integration. These infrastructure, however, need to embrace a knowledge-based development strategy because as Thomas and Mytelka (1994: 14) state

... in a knowledge-based economy, the prevailing cultural, social, economic, political and institutional conditions favor the generation and dissemination of knowledge and its systemic interaction with technological innovation which provide the foundations for economic growth in a highly competitive global economy.

ECOWAS will win faster in this competition if she is linguistically efficient.

## **The importance of French in the economic and political integration of ECOWAS**

French as a means of communication will be very useful in the West African Monetary Union (WAMU) as it will help the peoples of the ECOWAS member states to easily realize the mechanism's objectives which are: a) a greater economic competitiveness through open and competitive markets along with the rationalization of the legal environment, b) the creation of a common market and

harmonization of fiscal policies, c) encouragement of the development of capital markets and harmonization of business as well as the fostering of control over inflation in the region and the reduction of risk and decline of transaction costs.

The need for French in WAMU is so great that Nwabueze (2004: 2) describes it as being in volumes:

... the current decision by the ECOWAS to collapse the currencies of the member states within the sub-region ... speaks volumes of this need.

French will also be useful in the Economic Partnership Agreement (EPA). A good example of this is the Liquefied Natural Gas (LNG) project in Nigeria of which Obinaju (2004) says that Benin Republic, Togo, Ghana, Sao Tome and Principe, among others, are, by process of integration, becoming major beneficiaries. In the West African Court (WAC). Issues of Human Rights and regional institutions will have collective value which could be mobilized through regional fora as a means of pressuring individual countries in matters of Human Rights and fundamental liberties through the sub-regional parliaments and courts. By effectively using French in the ECOWAS Military (ECOMIL), the mechanism of peace and security will be properly taken care of in the region and will dispel the suspicion the Francophones have for the Anglophones and vice versa. This will forestall what Guy Martin and J. W. Harbeson (1995: 178) decry on the formation of the defunct ECOWAS Monitoring Group (ECOMOG):

... language barriers made the Francophone to join ECOMOG late. It was initially predominated by five Anglophone states (Gambia, Ghana, Guinea, Nigeria and Sierra Leone) because the francophone appeared to be reluctant to get fully involved. Indeed, Burkina Faso, Cote d'Ivoire and Senegal expressed reservations about the intervention of the ECOMOG Peace Keeping Force. Togo and Mali the two francophone representatives on the Standing Mediation Committee (SMC), did not contribute to the Force.

In the Joint Cease-Fire Commission, the use of French will be of considerable importance in the resolution, maintenance and keeping of peace within the region by military contingents from the member states. During peace-keeping, observation or maintenance missions, all men and officers of the Armed Forces need to be proficient in English and French. This is so because both languages are first and second in position globally. They are the nations' official languages too. In situations of joint operations, the armed forces will need to use machines and other materials in carrying out their duties and if the manuals for operation and other documents for such are written in a language other than the one they understand, they would be faced with many problems. The military medical personnel would also not do too well with their patients – both civilian or otherwise – if there is a communication gap between them.

One might wish to argue by making a case for interpretation and translation; but these would not help in cases of emergency because work is delayed due to the time translators take to render texts and messages understood. Translators might also not be able to give the exact meaning of documents translated or messages interpreted where the linguists in charge are not conversant with technicalities in military terminology (registers). Peace missions whether at regional or international levels always involve troops from various nations and diverse languages. In this situation, there is always need for all the personnel involved to be linguistically efficient. We wish to cite an example here. The president of the ECOWAS Court of Justice talking about the problems brought about by the need for interpreters in his annual report of 2007 states that

- ... la cour est tenue à faire traduire toutes les pièces des dossiers soumis dans une des langues officielles de la Communauté vers une autre langue ... cela prend beaucoup de temps, vu le nombre restreint

du personnel employé au niveau de la Division des Services Linguistiques, la Cour pour résorber quelques peu ce problèmes a recours à des traducteurs indépendants et ce à grand frais.

The ECOWAS Court of Justice like other mechanisms of the Community are not supposed to be faced with the problem here highlighted if all Anglophone and Lusophone members of the Linguistic Services Division understood French, English and Portuguese as the case may be. In order for the Niger Basin Authority (NBA) in charge of control of the waters of the Niger River which runs through many of the ECOWAS member states to succeed, language should serve not as a barrier to member countries' need to collectively combat the Green-house effect and consequent global warming through collaboration in River Basin management and the fight against desertification. For hotel managers and tourist guides, the knowledge of French will be a great advantage and impact positively on the hospitality industry.

Economically, ECOWAS is involved in policies which boost regional agricultural trade in cereals, livestock and horticultural products and in many other revenue generating sectors, but in this sense and politically, Nigeria is one country feared by the rest of the ECOWAS member states because of its population and land-mass. It also overshadows the other countries in the aspects of Gross Domestic Products and natural resources endowments. Among these other states, the Francophone manifest greater fear of domination. Of this, Guy Martin states again that the existence of the Communautés Economiques de l'Afrique de l'Ouest (CEAO), a seven member organized trade zone moving towards a common market, created in April, 1973 is, in itself, a testimony to the fact that the Francophone African states remain suspicious of Nigerian power and are more comfortable dealing with each other than with non francophone states in the region.

Another scholar, Sévérine Ragumamu (2005: 11) of the University of Dar-Es-Salam, Tanzania also talks of Nigeria's intimidating outlook in the region. He says;

... the role of Nigeria can not be underplayed or ignored if one is to understand regionalization process in West Africa. The economic and resource dominance of Nigeria is important in understanding the political economy of West Africa. It is by far the most populous country in Africa. With an estimated population of 126 millions inhabitants, it dwarfs every other country in the region

Ragumamu further states that Nigeria's GDP of roughly 30 billion dollars is equivalent to more than half of the West African region as a whole. Despite its great credentials in the areas here mentioned and others like security in the sub-region, the Francophone are better off than Nigeria when it comes to language efficiency. With the given scenario, the only means of enhancing integration and bringing about a well established democracy in the region will be the narrowing of political and ideological differences among member states which includes the issue of language.

Communications network is another area in which French will play a great role. Talking of the African Virtual University for example, would the Anglophone be able to access sites in French in order to maximally profit from the program which is, a first-of-its-kind interactive-instructional telecommunications network established to serve the countries of Sub-Saharan Africa by using the power of modern information technologies, to increase educational resources in the region through the training of world class professionals? Our African Independent Television (AIT) launched its satellite in October 2008. Laudable as this achievement is, one wonders how many of the 150 channels they hope to provide after some time will be in French. To end up this aspect, we would cite a banal example here to drive home our point: not too long ago in 2008, the Digital Satellite Television (DSTV) introduced its African Magic plus i.e. Channel 115 most of the programs of which are in French or staged in francophone land. How many Anglophones benefit from this and how many Francophones gain from programs on channel 114 African Magic, without sub-titles? The only way for integration to exist in the communication sector in the region will be the removal of all language barriers.



## **Suggestions on how to solve the language barrier problem**

The National Policy on Education in Nigeria as it concerns language should be reviewed and a provision be made such that French is compulsory and seriously taught starting from the primary school because as Girard (1972: 12) rightly says;

... cela correspond, d'après les psychologues, à la fin de la période la plus favorable pendant laquelle la 'faculté d'imitation' de l'enfant est considérable.

(... that according to psychologists, corresponds with the end of the most favorable period during which the child's 'imitation faculty' is quite good).

The teaching of French should also be compulsory for all in the secondary school. By this, we mean that the policy should be enforced to the letter by the provision of all that is needed of it to work. In this light, we would like to mention that the right kind of books should be procured without delay because their unavailability and inadaptability to the Nigerian situation have normally been blamed for poor performance among teachers as well as students. Teachers should also be regularly sent on courses to the Nigerian French Language Village (NFLV) while excursions/picnics should be organized locally to catch the interest of learners. At the tertiary level and as the students progress educationally, the French taught should be tailored to suit specific purposes (Français à Objectifs Spécifiques - FOS) (French for Special Purposes FSP) such that in the university, students could decide to receive instruction in their chosen career subjects in French or English or Portuguese for example in Banking and Finance, Medicine, Architecture and all other fields of learning. If this is so done, learners will become professionals in their field of study as well as in French and English as the case may be. This makes them not just bilingual in these international languages but also fit to work in most countries within the sub-region and even beyond. This double qualification makes it possible for them to readily gain employment; it enables them to transfer their knowledge and share the culture of their homelands with others. Thus, integration is enhanced. If these suggestions are applied by each member state within the African sub-region, meaningful progress will be made across our borders politically, economically and socially.

## **Conclusion**

With integration being very important at international, regional and sub-regional levels, the Anglophone states of ECOWAS who have been more lax about being bilingual (particularly Nigeria which is the strongest nation in the block as mentioned in this write-up) should make sure to narrow the gap between them and their Francophone neighbors by solving the language problem once and for all. This they can achieve, as Uchechukwu Nnaïke quoted in *This Day* of 1<sup>st</sup> April 2008 from <http://allafrica.asterpix.com/cy/2419501/?q=France+language>, by a well-thought out French studies program in Nigerian Universities that will make hundreds of Nigerians, not just functionally literate in French to fill the international communicative needs of the countries, but, also and more importantly, enable Nigeria to play her leadership roles more efficiently in Africa and exert visible influence on the world scene through organizations such as the World Health Organization (WHO), United Nations Organization (UNO), United Nations' (UN) Peace Keeping Missions, Federation of International Football Association (FIFA), North Atlantic Treaty Organization (NATO), the European Union (EU) and many others which use French as official language.



## BIBLIOGRAPHY

- Adebayo, A. (2008): 'French as second official Language in Nigeria': Prospects and challenges". Keynote address presented at the 11<sup>th</sup> UFTAN Annual Conference in A.B.U Zaria November.
- Aito, E. (2005): "National and official languages in Nigeria: Reflections on Linguistic Interference and the Impact of Language Policy and Politics on Minority Languages" in James Cohen et al (eds.): *In Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism*, Somerville: MA Cascadilla Press.
- Girard, D. (1972): *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris: Armand Collin, Longmann.
- Isa, M. N. (2008): "Monetary Integration in the ECOWAS Sub-region: Problems and Prospects" *Arts and Social Science Research N.D.A Kaduna*, vol. 4, September.
- O.A.U., (1991): "The ECOWAS Objectives", In *Treaty Establishing the African Economic Community*.
- Harbeson, John W. et al. (1995): *Africa in the World Politics, Post Cold-war Challenges*, Oxford: West View Press.
- Obinaju, J. N. (2004): 'Globalisation and the West African Sub-region: The role of French and English', Lead paper presented at the 7<sup>th</sup> UFTAN Conference at Badagry, November.
- Ouattara, A. (1999): Excerpts from Minutes of 1<sup>st</sup> Conference of Ministers of Economy and Finance of French Speaking Countries, April.
- Ragumamu, S. (2005): *Africa's Search for Regional Cooperation and Integration in the 21<sup>st</sup> Century*, ACBF PARLIANET.
- Shigeru, Otsubo, (2000): *Linking Africa to a Changing World*, Nagoya University Nagoya, Japan.

## WEBOGRAPHY

- <http://allafrica.asterpix.com/cy/2419501/?q=French+Language>
- <http://www.answers.com>
- <http://www.answers.com/topic/rnlanguage> in Nigeria regional integration
- <http://www.ecowascourt.org> 2007
- [www.imf.org/external/np/speeches/1999/041499.htm](http://www.imf.org/external/np/speeches/1999/041499.htm)
- [www.lingref.com](http://www.lingref.com)

## **LE FRANÇAIS AU NIGERIA : UNE LANGUE SECONDE OU ETRANGERE?**

**Gregory O. Simire**  
*Department of European Languages*  
*Faculty of Arts*  
*University of Lagos*  
*Akoka-Lagos*

### **Introduction**

This paper seeks to, amongst others, provide insightful answers as to the real sociolinguistic status of French in Nigeria by using the sociolinguistic status of the language in French speaking countries (such as in the Beninese and Togolese Republics) in assessing the Nigerian situation. In addition, the paper examines the role of French language in the educational lives of French speaking citizens in comparison, with those of Nigerians with a view to unraveling the inadequacy of Nigeria's pedagogical and curricular activities vis-à-vis the real and effective status of the French language in an English speaking environment.

In our opinion, it is of primary importance to determine the precise status of the language in Nigeria. In fact, is French language a second or foreign language, a second official language or a second foreign language? Concrete answers need to be provided to these nagging questions as they, in part, determine not only the pedagogical and sociolinguistic attitude of the teachers to the teaching of the language but also how effectively to motivate and stimulate its learners in Nigerian schools.

In cognizance of the ever increasing demand for all purpose (general) French as well as French for specific purposes, all energies and attention should be directed at providing once and for all precise and adequate answers to the above-mentioned questions; more so that the Nigerian Government recently made its teaching and learning compulsory at all levels of the country's educational system.

### **Méthodologie**

Pour mener à bien notre étude, nous nous sommes inspiré de la grille d'analyses des éléments du statut de langues élaborées par Chaudenson et citée dans Maurer et Dumont(178). Cette grille permet de dégager la typologie de la Francophonie. De plus, nous avons fait appel à la pyramide ethnolinguistique du Nigeria (Brann 10). Celles-ci nous ont permis, d'une part, de dresser un tableau de comparaison des rôles institutionnels des langues présentes au Nigéria (un pays anglophone) et dans les pays francophones (en l'occurrence le Bénin et le Togo). D'autre part, elles nous ont facilité l'élaboration d'un tableau de comparaison démontrant les langues en usage dans les systèmes scolaires (éducatifs) nigériens et ceux des pays francophones (le Bénin et le Togo).

Ensuite, nous nous sommes servi de cette procédure pour non seulement asseoir notre thèse sur le véritable statut du français au Nigéria, mais aussi pour mieux assurer la compréhension de l'enjeu sociolinguistique relatif d'une part, au manque de son rôle institutionnel au Nigéria, et au fait du rôle social et institutionnel du français dans les pays francophones (au Bénin et au Togo), d'autre part.

Pour affirmer notre prise de conscience et notre position par rapport au véritable statut du français au Nigéria, nous avons examiné les différentes définitions des termes "le français langue maternelle" (LM), "le français langue seconde" (LS) et "le français langue étrangère" (LE) afin d'éclairer davantage les enjeux curriculaires, didactiques et pédagogiques des différents contextes. En outre, nous avons fait appel aux cercles concentriques du monde francophone réalisé par Kachru et cité dans Cuq (37-40) pour montrer le vrai statut sociolinguistique du français au Nigeria. Cela est suivie d'une comparaison des œuvres littéraires (romans et pièces théâtrales) en usage au niveau secondaire et tertiaire du système éducatif nigérien et celles en usage dans les pays francophones (au Bénin et au Togo). Et cela dans le but de mettre en exergue l'inadéquation existant entre le curriculum et le vrai statut du français au Nigeria, un pays anglophone.

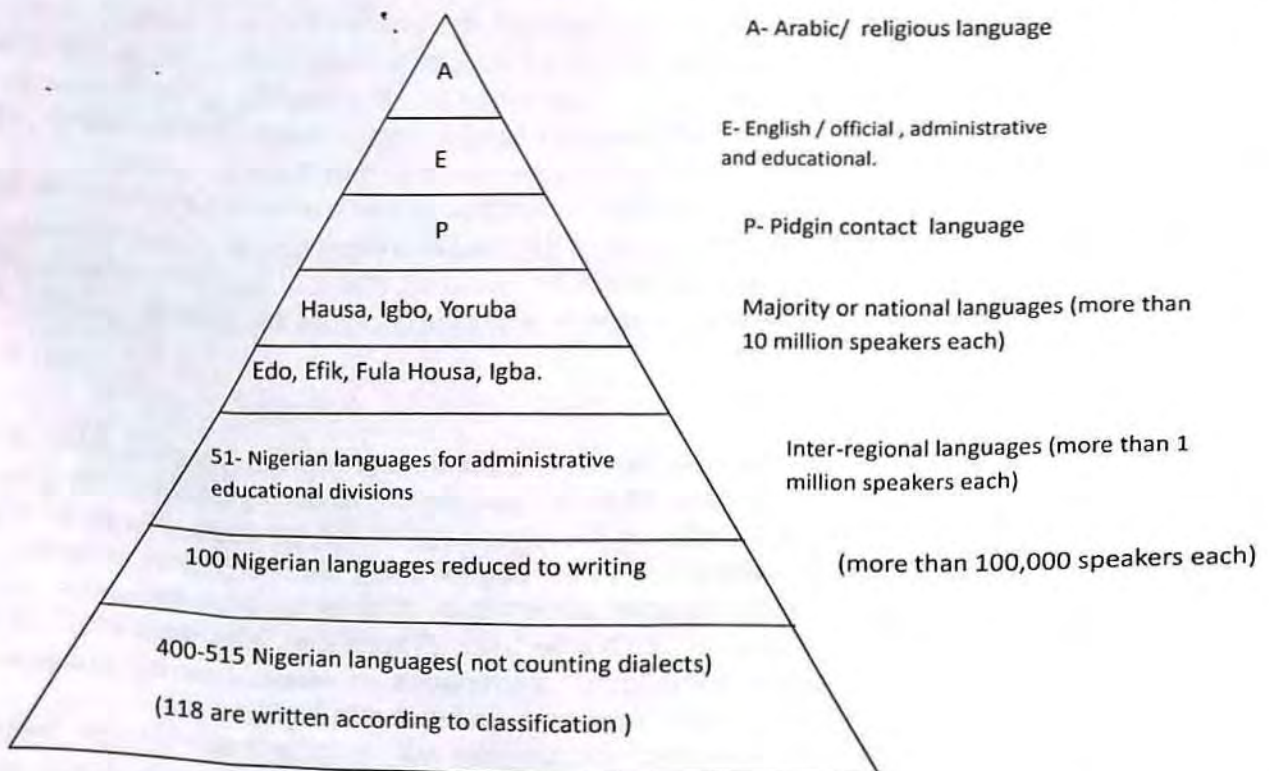
## Situations sociolinguistiques des langues au Nigeria, au Bénin et au Togo.

Pour nous faciliter cette tâche nous entreprenons en premier lieu un état des lieux des situations sociolinguistiques au Nigéria (pays anglophone), au Togo et au Bénin (deux pays francophones).

### L'état des lieux Au Nigeria

#### Les langues nationales

Au Nigéria existent des centaines de langues, toutes réclamant une reconnaissance juridique ou institutionnelle. Ajoutés à ces centaines de langues au Nigéria sont l'anglais, le pidgin anglo-nigérian ainsi qu'une variété d'arabe (schwa) - les trois neutres au sens qu'elles n'appartiennent à aucun des groupes ethnolinguistiques nigériens ( Simire 23). Parmi ces nombreuses langues seulement environ cent cinquante sont standardisées et enseignées. Ci-dessous présentée est la pyramide ethnolinguistique du Nigeria( Brann 5) qui illustre bien la situation sociolinguistique du pays.



Parmi cette panoplie de langues, une quinzaine sont employées dans l'enseignement, les médias, les tribunaux, etc., au niveau des Etats (régional) trois langues, à savoir l'haoussa, le yorouba et l'igbo sont employées au niveau national dans l'enseignement, les médias et les tribunaux. En outre, l'anglais est langue officielle, de scolarisation, des tribunaux, des mass média, etc.

#### Les langues étrangères

Au Nigéria l'enseignement et l'apprentissage du français a débuté en 1956 (Okoli 28), il est resté obligatoire pendant les trois premières années d'études secondaires jusqu'en 1987. Puis il est devenu facultatif à partir de la quatrième année (SS1-SS3), jusqu'à nos jours.

L'enseignement et l'apprentissage du français a connu un revers dans les années 90 suite à la réforme du système éducatif, laquelle a privilégié les matières scientifiques et professionnelles car ces dernières sont jugées plus rentables par le Gouvernement nigérian pour le développement du Nigeria.



Dans ce pays, sept langues étrangères (le français, le chinois, l'allemand, l'arabe, le portugais, l'espagnol et le russe) sont enseignées surtout au niveau tertiaire. Parmi ces langues, la langue française jouit d'un statut privilégié. En fait, pour renforcer davantage le statut du français, le gouvernement nigérian a établi le Village Français du Nigeria à Badagry. Nous résumons sous forme de tableau tout ce qui précède. Nos nombreux lecteurs pourront consulter avec profit les tableaux 1, 2a et 2b supra. Ayant présenté la situation linguistique des langues au Nigeria, nous aimerions présenter ensuite celle du Togo.

### **Situation sociolinguistique du Togo**

#### **Au Togo**

Au Togo beaucoup de langues sont parlées parmi lesquelles on pourrait citer notamment le mina, l'éwé, le kabiyé, le pilapila ainsi que le haoussa. Deux langues (éwé et kabiyé) sont considérées comme langues nationales : la première au Sud et la deuxième au Nord. Ces deux langues sont introduites dans l'enseignement au niveau secondaire du système éducatif. Le français est la langue officielle au Togo.

Nous constatons qu'au Nord tant bien qu'au Sud du pays en dépit de l'existence des langues véhiculaires locales, le français est fréquemment employé. Le français bien que n'étant pas acquis à l'école surtout au Nord, continue d'être pratiqué comme l'une des langues véhiculaires de communication y compris de la communication interethnique. Cela signifie plus ou moins que le français est non seulement employé en situation formelle mais aussi à des fins de communication quotidienne, parfois mélangé aux langues africaines. Ayant vu les situations sociolinguistiques au Nigeria et au Togo, nous présentons celles des langues au Bénin.

### **La situation sociolinguistique des langues au Bénin**

Le français est une réalité linguistique nationale béninoise. Au Bénin une cinquantaine de langues sont pratiquées. Parmi ces langues sont le bariba/baatombu, le fon, le dendi, le mina, le yoruba et le goun (Igué 579). Les informations locales durant dix à quinze minutes, sont diffusées en ces langues nationales à travers la radio nationale l'ORTB et au moins soixante-dix radios privées. La pratique linguistique du Bénin s'est toujours caractérisée par les deux composantes suivantes :

- Promotion des langues nationales majeures destinées à devenir des langues de culture
- Maintien du français comme langue officielle et langue de communication internationale

### **Mode d'appropriation du français au Togo et au Bénin**

Les instructions officielles togolaise, béninoise et surtout celles émanant de l'organisation internationale de la Francophonie (Agence de la Francophonie 6-7) ordonnent l'enseignement du français comme langue seconde (FLS). Dans les deux pays tout comme dans tous les autres pays francophones, les cursus d'enseignement du français langue seconde ont une durée de 12 ans, la période requise pour la formation à l'école primaire et à l'école secondaire.

Dans ces deux pays francophones, on enseigne le français du primaire au supérieur. Donc l'école constitue le vecteur principal de l'apprentissage du français au Bénin, et au Togo à l'instar de la situation existante dans tous les pays francophones, exception faite, peut-être, de Madagascar et des pays Maghrébins. Dans tous ces pays il existe néanmoins des pôles d'acquisition non institutionnels grâce au développement du secteur touristique ainsi que grâce au caractère non marqué ethniquement du français.

## Production langagière

Une visite fortuite en Républiques béninoise et togolaise nous révèle l'importance du français dans l'espace scolaire, éditorial et médiatique. En outre, la production et l'exposition langagières en langue française s'avèrent très importantes. En fait, les résidants des grandes villes sont régulièrement exposés au français par le biais de la télévision, de la publicité, de la radio, des rayons des librairies, ainsi que des enseignes.

Néanmoins, ajoutons que c'est seulement au niveau des échanges familiaux et commerciaux que les langues africaines prédominent. Au Togo et au Bénin surtout en milieu urbain le français connaît le phénomène de véhicularisation aboutissant au développement d'une variété spécifique de français même s'il est difficile d'affirmer l'existence d'une vernacularisation. Finalement, nous présentons ci-dessous, sous forme de résumé, le tableau 1 (grille d'analyse des rôles institutionnels des langues au Nigeria (pays anglophone), au Togo et au Bénin (deux pays francophones) ; suivis des tableaux 2a et 2b qui démontrent bien les langues en usage dans les systèmes éducatifs des trois pays ci-dessus cités.

Tableau 1: Grille d'analyse des éléments du statut des langues

Pays	La presse écrite	La télévision	La radio	Textes officiels	La justice	L'administration locale	Les partis politiques	La religion	Le commerce
Le Togo et le Bénin	français + production littéraire en langue nationale	Français + quelques minutes d'informations en langues nationales	français + langues nationales	Français	français + langues nationales	français en milieu urbain + les langues locales en milieu rural	français (documents rédigés en français) + langues locales	Langues locales + français + langue arabe	français + langues locales
Le Nigeria	anglais + production littéraire en langue nationale + quotidiens en langues nationales (yorùba, hausa seulement)	anglais + quelques minutes d'informations en langues régionales dont le pidgin anglo-nigérian	anglais + langues nationales et régionales dont le pidgin anglo-nigérian	anglais	anglais + pidgin anglo-nigérian + langues régionales	anglais en milieu urbain + langues régionales dont le pidgin anglo-nigérian	anglais (documents rédigés en anglais) + langues régionales dont le Pidgin anglo-nigérian	pidgin anglo-nigérian + anglais + langues régionales + langue arabe	pidgin anglo-nigérian + anglais + langues régionales

Nous nous sommes inspiré de la grille de Chaudenson citée dans Maurer et Dumont 178 et portant sur la typologie de la francophonie



**Tableau 2a : Langues en usage dans les écoles primaires et secondaires au Nigéria**

Langue	L'école maternelle 1-2	L'école primaire 1-2-3-4-5-6	L'école secondaire (niveau JSS) 7-8-9-10	L'école secondaire (niveau SSS) 11-12-13
L1	unique langue d'enseignement + anglais	principale langue d'enseignement + anglais	l'anglais principale langue d'instruction	matière principale
L2	langue d'enseignement + anglais	matière enseignée	matière principale	l'anglais Principale langue d'instruction
Anglais		matière principale	matière principale	l'anglais Principale langue d'instruction
Langues étrangères (le français, l'espagnol, l'allemand, le portugais, le chinois)		cours d'initiation du français (à partir de la 4e année)	matière principale et obligatoire	matière principale et optionnelle ou facultative

**Tableau 2b : Langues en usage dans les écoles primaires et secondaires au Togo et au Bénin**

Langue	L'école maternelle 1-2 ans	L'école primaire CI-CP-CE1-CE2-CM1-CM2	L'école secondaire (niveau JSS) 6e-5e-4e-3e	L'école secondaire (niveau SSS) 2e-1er-Ter
L1	langue locale		matière principale au Togo seulement 6èm-3èm	matière principal e au Togo seulement
L2	langue locale		matière principale au Togo seulement 6èm-3èm	matière principale au Togo seulement
Français	unique langue. d'enseignement au Togo et au Bénin	unique langue. d'enseignement au Togo et au Bénin	matière principale et langue. d'enseignement	principale langue d'instruction
Langues étrangères (l'anglais, l'espagnol, l'allemand, le portugais)			l'anglais, matière principale et obligatoire, l'allemand au 4èm	l'anglais, matière principale et obligatoire

**Analyses sociolinguistiques des tableaux 1, 2a et 2b :**

Au vu des tableaux 1, 2a et 2b ci-dessus présentés, on remarque les différents lieux stratégiques (des domaines) concurrentiels ou exclusifs, pour emprunter l'expression de Fishman, des langues au Togo, au Bénin et au Nigeria. En deuxième lieu, il est possible d'évaluer l'importance institutionnelle des différentes langues dans des situations de plurilinguisme. En fait, nous constatons qu'en Républiques togolaise et béninoise, le français a évidemment des valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement. Sur le plan hiérarchique dans les deux pays francophones (Togo et Bénin) par rapport à toutes les langues en présence la langue française occupe la première position car elle s'approprie dans des domaines exclusifs aussi importants que l'administration, l'enseignement, la communication écrite, et les mass-média.

Un coup d'œil sur les tableaux 1, 2a et 2b nous renseigne sur l'importance de l'anglais au Nigeria dans des domaines exclusifs aussi importants tels que l'administration, les mass-média, l'enseignement (aux niveaux secondaire et universitaire), la justice et la communication écrite. Au vu de ce qui précède nous pourrions affirmer que le français et l'anglais sont respectivement des "langues privilégiées" au Togo, au Bénin et au Nigéria. Dans leurs aires territoriales respectives, les deux langues (le français et l'anglais) sont favorisées par rapport à d'autres langues étrangères et jusqu'à certain niveau par rapport aux langues africaines pratiquées dans les pays respectifs.

D'après Valentin (16-17) le nombre de locuteurs francophones en République du Togo est porté à deux millions sur 6 millions d'habitants (soit 32,8%) alors que celle du Bénin est portée à 739,200 sur 8 millions d'habitants (soit 8,8%). Tandis que les Francophones partiels sont 1 402,800 (soit 16,7%) au Bénin, nous ne disposons pas de données statistiques fiables en ce sens concernant le Togo.

Il s'ensuit des tableaux 1, 2a, 2b ainsi que notre analyse des situations sociolinguistiques qu'au Togo et au Bénin la langue française occupe une place prépondérante, si importante que l'on ne peut que conclure comme suit :

- Dans les pays francophones le français est jugé langue internationale, langue fonctionnelle et langue véhiculaire fortement soutenue par la politique culturelle de la France.
- Il est aussi considéré comme langue des échanges binationaux au point qu'elle apparaît comme la voie d'accès à la modernité, au savoir, au progrès économique, scientifique, technique, culturel - comme un facteur clé de l'avenir.

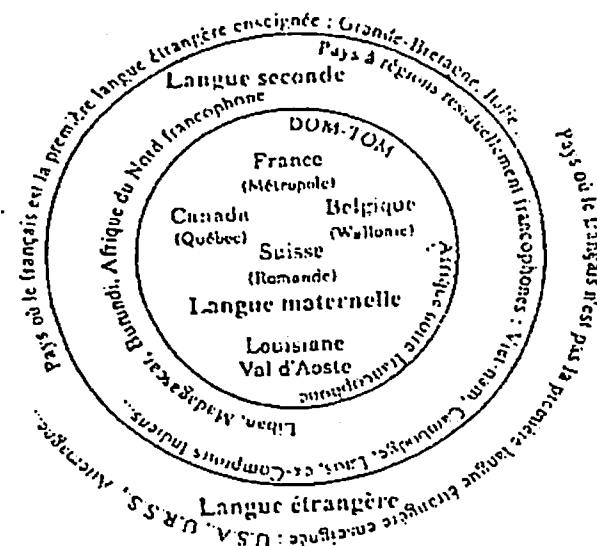
### **Esquisse de définition de "langue seconde", "langue étrangère"**

Pour Klein (1989) cité par Véronique une "langue seconde" "[...] se réfère à une langue non maternelle, qui peut être acquise dans le milieu social et/ou par l'enseignement, qui assume des fonctions sociales dans la société en question"(465), alors qu'une "langue étrangère" [...] se réfère à tous les autres cas de langues acquises soit dans le milieu social (immigrés par exemple) soit en classe".

Au vu de cette esquisse de définition et de notre analyse des situations sociolinguistiques au Togo, au Bénin et au Nigéria il est très évident que le français est une langue seconde dans les deux premiers pays. En revanche, il est une langue étrangère au Nigéria. A notre entendement une langue seconde est une langue non maternelle qui, sans être pratiquée dans le milieu familial, est parlée dans le milieu scolaire, et éventuellement dans le milieu social et institutionnel. Donc on pourra déduire de cela qu'une langue seconde est une langue non maternelle psychologiquement, mais socialement langue de travail, d'apprentissage, voire de réussite et d'intégration. Ni langue maternelle, ni langue étrangère dans les pays francophones, la langue française est le vecteur du savoir, du savoir être dans toutes les disciplines (Vigner 40). En fait, elle est la langue d'enseignement, d'information et elle joue un rôle important dans la communication sociale. Donc elle existe souvent en dehors de l'école dans les pays francophones africains.

En revanche, le français n'est pas statutairement et socialement une langue de travail, d'enseignement et de réussite au Nigeria. La langue française est plus ou moins aux apprenants nigériens de français ce que l'anglais est pour les apprenants togolais voire les francophones africains apprenants de la langue anglaise. Indéniablement, nous ne pourrions pas prétendre qu'au terme du cursus du niveau secondaire un apprenant nigérien du français disposera du même niveau en français oral et écrit que son homologue togolais, béninois titulaire du baccalauréat. Donc pour illustrer davantage tout ce qui précède nous présentons ci-dessous un schéma réalisé par Kachru et cité dans Cuq (37-40) qui démontre bel et bien que le français au Nigeria appartient au cercle extérieur des cercles concentriques du monde francophone tandis que le français dans les pays francophones africains occupe le cercle médian.

Figure 1



Ayant présenté la place réservée dans le cercle concentrique du monde francophone au français au Nigeria par rapport à celle qu'occupe le français dans les pays francophones, il s'avère indiscutable d'assigner une certaine spécificité d'orientations didactiques à adopter à une situation d'enseignement et d'apprentissage où une langue enseignée est accessible ou n'est pas présente dans l'environnement immédiat de l'apprenant. Pour entreprendre cette partie du travail, nous analyserons les différents modes d'appropriation du français "langue maternelle", "langue seconde" et "langue étrangère" en nous appuyant sur les syllabus sous-jacents, et cela dans l'objectif de démontrer l'inadéquation entre le véritable statut du français au Nigeria et la façon dont la langue est diffusée et enseignée.

### Modes d'appropriation et les syllabus en matière du français "langue maternelle" "langue seconde" et "langue étrangère".

Nous tenons à analyser ici non seulement les modes d'appropriation du français "langue maternelle", "langue seconde" et "langue étrangère" mais aussi, et surtout, les syllabus sous-jacents aux deux dernières. Nous entendons par syllabus le processus d'appropriation, les objectifs à atteindre ainsi que les contenus (Wilkins cité par Cuq et Gruca).

En fait, la triade FLM/FLS/FLE est un ensemble d'un axe qui représente les situations d'appropriation de la langue française où FLS se trouverait entre les FLM et FLE (Cuq et Gruca 99). Nous représentons cela schématiquement de la manière suivante :



Il est possible d'imaginer un type de relation entre les différentes catégories conceptuelles où se regroupent les situations didactiques (des contacts recouvertes méthodologiques en fonction des besoins) par les concepts de FLE, FLS et FLM. Ainsi en

- i) Situation de FLM (par exemple une classe se trouvant dans un pays de langue maternelle française et où les apprenants ont en commun l'usage du français – contexte homoglotte ou endolingue selon Dabène(65)

- ii) Situation de FLE (par exemple, une classe en cours extensif composée d'apprenants adolescents ou d'adultes) où le français ne joue aucun rôle statutaire ou social particulier – contexte alloglotte ou exolingue.
- iii) Situation de FLS (par exemple une classe composée d'enfants, d'adolescents ou d'adultes) où le français, langue à statut particulier, remplit un rôle de langue de scolarisation entraînant des conséquences sociales et psychologiques – contexte homoglotte ou endolingue).

En effet l'enseignement/l'apprentissage du français "langue maternelle", "langue seconde" et "langue étrangère" se fait par le processus de l'appropriation. Chaudenson (1956) et Klein (1977 et sq), surtout ce dernier, ont opposé l'acquisition spontanée d'une langue étrangère sans guidage systématique et à travers la communication ordinaire ou quotidienne (par contacts fortuits) à l'acquisition guidée d'une langue étrangère du fait qu'elle n'est pas pratiquée dans l'environnement immédiat de l'apprenant; l'appropriation comme langue seconde dans un environnement où la langue est véritablement employée. Toutefois, Py (1975) nous informe davantage sur le fait qu'il n'y aurait pas d'acquisition sans apprentissage et pas d'apprentissage sans acquisition en matière de processus d'appropriation; tous les cas confondus.

Avant d'aborder le fond de la conception didactique rappelons l'importance de la langue française auprès des différentes populations en présence. La langue française est perçue comme le vecteur d'information, de formation et de communication, ouverte sur le monde extérieur et parée de tous les prestiges de la modernité et du pouvoir. Cette perception est particulièrement vraie dans des situations didactiques du FLM et du FLS au vu du statut juridique, institutionnel et social de la langue.

Pour le développement cognitif et social de l'apprenant dans ces contextes endolingues il faudrait allier les dimensions communicatives, de scolarisation et d'information en matière de besoins langagiers et des objectifs pédagogiques.

Ainsi, selon un référentiel général d'orientations et de contenus émanant de l'Agence universitaire de la francophonie (7) et destiné à tous les pays francophones, il est préconisé qu'en matière de FLS:

A tous les niveaux de l'apprentissage, les orientations proposées tiendront compte de la nature complexe de cet apprentissage [...] et les niveaux doivent être adaptés à la situation scolaire de chaque pays. Les cursus d'enseignement du français du français langue seconde ont une durée maximale de douze ans]

- Dont l'apprentissage d'une langue non maternelle la communication est toujours vue comme un moyen privilégié de motivation et d'action.
- Apprentissage scolaire ensuite, visant dans tous les cas la maîtrise de la communication scolaire et celle de savoirs et compétences, disciplinaires et transdisciplinaires, en conformité avec chacun des niveaux.
- Apprentissage social enfin, destiné à favoriser l'épanouissement de l'apprenant, et son développement, des perspectives professionnelles étendues, et à favoriser son appartenance active au monde de la francophonie.

Signalons ici qu'en dépit du fait que le français n'est pas la langue maternelle pour la quasi-totalité des Francophones africains, tels que les Togolais et Béninois, les consignes méthodologiques, les compétences à acquérir ainsi que des propositions de contenus d'enseignement sont plus ou moins identiques à celles en vogue en France ; où presque tous les citoyens ont le français comme langue maternelle. Disons qu'en France et dans les pays francophones, FLM et FLS pourraient du français dans l'environnement immédiat de l'apprenant.

Une pédagogie du français langue seconde est assurément différente de la pédagogie du français langue étrangère essentiellement dû à la place faite aux données culturelles et au degré de l'importance technique accordée aux différences linguistiques. Jetons un regard sur les manuels et programmes en usage dans les pays francophones (le Bénin et le Togo) et le Nigéria, un pays anglophone.

Au Nigéria, un pays où le français n'est ni accessible dans son environnement économique et social, ni la langue d'enseignement (le français n'est qu'une matière scolaire), l'apprentissage du français dure selon les cas entre trois et dix ans pour une large majorité des apprenants en fin de cursus dans les universités nigérianes. Nous faisons appel au résultat d'une enquête entreprise pour étayer cette thèse:

A leur arrivée au Village, les apprenants issus des écoles normales supérieures ont déjà à leur actif 4 années de contact avec la langue française (...) alors que ceux qui sont entrés directement par le JAMB ont eu 2 années d'apprentissage de langue française selon les universités. Quant à ceux qui ont fait une année préparatoire (prelim), ils ont eu 3 ans d'apprentissage de la langue, car certains ont commencé à l'école Secondaire (A Simire 1-3) Nous présentons le résultat de l'enquête.

**Tableau 3 : Résultat de l'enquête**

Combien d'étudiants ont fait le français parmi les matières étudiées en Année de SSCE	19/200	9,5%
Combien d'étudiants ont vraiment choisi le français pour cet examen (SSCE)	18/200	9%
Ceux qui avaient envie d'apprendre le français à l'université	73/200	36,5%
Ceux qui apprennent le français sans intention préalable de le faire	127/200	63,5%

Extrait de (A Simire 3)

Du tableau 3, ci-dessus présenté, on remarque que la plupart des apprenants n'éprouvent pas le désir d'apprendre le français. Donc, se pose le problème de motivation et surtout l'utilité de la langue qui est vue comme une solution de rechange étant donné qu'ils n'ont pas pu s'inscrire dans d'autres départements. Ce triste constat devrait nous inciter à trouver un meilleur moyen pour motiver les apprenants nigériens et de les intéresser à la langue.

Dans le but d'illustrer l'inadéquation entre le statut de la langue et le programme du français au Nigeria, jetons un regard critique sur les programmes et les œuvres littéraires en usage à l'école secondaire (SS 1 à SS 3), dans les "Colleges of Education" et les universités nigériens ; œuvres que nous comparerons à celles qui sont en usage dans les pays francophones.



**Tableau 4a** : Les œuvres littéraires aux niveaux secondaire et tertiaire nigériens

		Colleges of Education	Universités
SS1	(Roman) Sans famille par Hector Malot	L'enfant noir – Camara Laye Le mandat – S. Ousmane L'argent ne fait pas le bonheur	<b>1<sup>ère</sup> année</b> Une vie de boy – F Oyono, Trois prétendants, un mari – M Oyono, L'enfant noir – C. Laye, Les soleils des indépendances – A.
SS2	Pièce théâtrale Chaque chose en son temps par Lynn Mbuko	M. Kwakwa, Une si longue lettre – M. Bâ, Une vie de boy – F. Oyono, Trois prétendants, un mari –	Kourouma, Les contes d'Amadou Koumba – le Cid – P. Corneille, Phèdre – Racine, Sans famille – H. Malot,
SSS3	Sans famille par Hector Malot	M. Oyono L'étranger – A. Camus Le vieux nègre et la médaille – F. Oyono. Le soleil des indépendances A. Kourouma, Zadia – Voltaire Le monde s'effondre – Michel Ligny	<b>2<sup>ème</sup> année</b> Trois prétendants, un mari – M. Oyono Les femmes savantes – Molière, L'étranger – A. camus, En attendant Godot – S. Beckett, Antigone – J. Racine, Gargantua et panthogua – P. Corneille, Les fables de la Fontaine – La Fontaine, l'Avare – Molière, Le Cid – P. Corneille, Le Mandat – S. Ousmane, Un jour tu apprendras – F. Bébé, Le blanc et le noir – F – M Arouet dit voltaire, Les lettres persanes – J. Montesquieu, Chaque chose en son temps – L. Mbuko, Une si long lettre – M. Bâ, La secrétaire particulière J. Pliya

**Tableau 4b** Les œuvres littéraires au niveau secondaire dans les pays francophones (le Bénin et le Togo).

- Le français

Niveaux	L'œuvre littéraire	Auteurs
6 <sup>ème</sup>	<i>Le Dilemme</i> <i>Le Médecin malgré lui</i>	A. Serpos Tidjani <b>Molière</b>
5 <sup>ème</sup>	<i>L'arbre fétiche</i> <i>Le pagne noir</i> <i>Le malade imaginaire</i>	<b>Jean Pliya</b> Bernard Dadié <b>Molière</b>
4 <sup>ème</sup>	<i>La secrétaire particulière</i> <i>L'enfant noir</i> <i>L'enfant et la rivière</i>	<b>Jean Pliya</b> <b>Camara Laye</b> Henri Bosco
3 <sup>ème</sup>	<i>Sous l'orage</i> <i>Le Cid</i>	Seydou Badian <b>Pierre Corneille</b>
2 <sup>nd</sup>	<i>Une vie de boy</i> <i>L'esclave</i> <i>Zadig</i>	<b>Ferdinand Oyono</b> Félix Couchard <b>Voltaire</b>
1 <sup>ère</sup>	<i>Candide</i> <i>Le piège sans fin</i> <i>La marmite de kokam' bola</i>	<b>Voltaire</b> Olympe Bhêly Quenom Qenum Guy Nenfa
Terminal	<i>Les bouts du bois de Dieu</i> <i>Les tresseurs de corde</i>	<b>Sembène Ousmane</b> <b>Jean Pliya</b>

Un coup d'œil sur les tableaux 4a et 4b nous révèle:

- La présence des mêmes œuvres aux niveaux d'école secondaire et à l'université au Nigéria
- Une ressemblance entre certains auteurs et œuvres littéraires (mis en gras au tableau 4b) proposés aux apprenants nigériens avec ceux en usage au Bénin et au Togo ; deux pays francophones où le français est présent dans l'environnement économique et social.
- Une proposition de lecture de certains auteurs et œuvres littéraires de la langue française aux apprenants nigériens aux niveaux secondaire et tertiaire.

Evidemment certains parmi ces œuvres s'avèrent difficiles à comprendre. Au vu du programme de français à ce niveau du système éducatif, on se demande, d'une part, sur quoi les enseignants et décideurs politiques se basent pour effectuer les choix d'auteurs et d'œuvres littéraires. D'autre part, on s'interroge sur les bagages linguistiques des apprenants nigériens pour pouvoir lire et comprendre ces auteurs et même pour pouvoir écrire des lettres formelles, mener des débats sur certains sujets, tels que « le système politique au Nigéria », « le président du Nigeria », « le gouvernement de mon état » selon les prescriptions du programme en œuvre actuellement. Pire encore on y trouve de la traduction (thème et version) !

Nous notons que certaines œuvres littéraires et auteurs (en gras au tableau 4b) proposés aux apprenants nigériens de niveau universitaire après trois à six ans d'étude du français sont aussi traités et lus par les apprenants francophones du Bénin et au Togo ; ayant à leur actif, au moins huit ans d'étude de français ; dans des pays où ils côtoient régulièrement la langue.

Au vu d'analyses ci-dessus présentées, on s'étonne peu sur l'absence de motivation chez les apprenants nigériens du français, au Nigeria. Un grand nombre parmi ceux intéressés par la langue finissent par l'abandonner compte tenu des difficultés auxquelles ils sont soumis. Ayant démontré l'inadéquation du statut du français au Nigeria avec le programme de la discipline en pratique dans ce pays, nous entendons par la suite analyser, expliciter les différents principes didactiques ou

méthodologiques sous-jacents aux "français langue maternelle"(FLM), « français langue seconde » (FLS) et « français langue étrangère » (FLE) afin d'éclairer davantage les différentes pratiques pédagogiques qui sanctionnent les différents contextes.

### **Les principes didactiques sous-jacents aux FLM, FLS et FLE.**

En matière de principes didactiques à suivre selon l'Agence universitaire de la Francophonie (7) l'utilisation de méthodes d'inspiration communicative est fortement recommandée au vu de ses efficacités non seulement sur la dimension cognitive du langage mais aussi sur sa dimension sociale.

Ainsi, en pédagogie de FLS l'accent est mis entre autres sur la sociolinguistique des échanges et usages scolaires du français afin d'assurer auprès de l'apprenant la compréhension du sens des enseignements qui lui sont dispensés en français. En revanche, en pédagogie du FLE, la priorité est plutôt portée sur une analyse centrée sur les seuls usages sociaux relevant essentiellement de la communication authentique dans la vie quotidienne des francophones.

Quant à la manière dont doit se faire l'enseignement/l'apprentissage du français en contextes FLS (endolingue) et FLE (exolingue), la priorité doit être accordée au développement d'aptitudes orales (en production et en compréhension) mais pour des arguments différents. Cela se justifie à l'endroit du FLS étant donné d'une part, le fait que l'école constitue à peu près le seul milieu d'apprentissage du français et d'autre part, la maîtrise de la compréhension et de la production orales en français est censée être pertinentes pour la réussite scolaire de l'apprenant. Concernant le FLE, il est indéniable que l'école constitue le seul endroit d'apprentissage du français au Nigeria (pays anglophone) compte tenu de l'absence de la langue dans l'environnement économique et social du pays.

La lecture et la production des textes sont deux apprentissages fondamentaux non seulement pour la réussite scolaire dans son ensemble, mais aussi pour l'accès à l'autonomie, pour une certaine indépendance d'esprit, etc. En contexte FLS, une bonne maîtrise de la lecture et de l'écriture est exigée dans la mesure où le français est la langue d'enseignement, un médium aux apprentissages. Il est préconisé d'en développer des usages plus divers et moins strictement fonctionnels que ceux envisagés en français langue étrangère. Il est exigé, par exemple, que les apprenants en contexte FLS apprennent à lire et à écrire des textes narratifs, explicatifs, descriptifs et argumentatifs. En revanche, il est prescrit que les apprenants en contexte FLE sachent lire et écrire des textes narratifs ou descriptifs, sachent se présenter grâce à la lecture de passeport, à la lecture de la notice d'un médicament, accéder aux renseignements importants sur un menu de restaurant, une fiche d'hôtel, un plan de ville, etc.

### **Conclusion**

Cette étude nous a permis de nous rendre compte du vrai statut de français au Nigeria en opposant les situations sociolinguistiques au Nigeria (pays anglophone), au Togo et au Bénin (deux pays francophones). En outre, nous avons entrepris un examen terminologique et conceptuel des notions "langue seconde" et "langue étrangère". Nous avons pris conscience de l'inadéquation entre le statut de la langue, le syllabus en pratique ainsi que la méthodologie employée. Nous avons constaté une sorte d'inadéquation entre ces pratiques et le vrai statut du français au Nigeria. Cela relève notamment l'emploi de mêmes auteurs ou œuvres aussi bien au Nigeria que dans les pays francophones où le français est langue seconde.

Cependant, nous nous réjouissons du fait que le nouveau programme de "National Examination Council" (NECO : 2010-2012) a pris en considération les autres compétences (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) qui constituent les bases mêmes de l'approche communicative dans l'enseignement du français langue étrangère. Malheureusement, aux

niveaux universitaire et collèges d'éducation, des efforts restent à faire pour centrer l'approche didactique sur le vrai statut du français au Nigeria ; statut qui détermine les orientations didactiques à adopter.

## BIBLIOGRAPHIE

- Agence universitaire de la francophonie (2000) : *L'enseignement du français langue seconde*, Vanves: Edicef.
- Brann, Conrad, M (1978) : « Multilinguisme et éducation au Nigeria », Québec: Centre International de Recherche sur le Bilinguisme; 1978.
- Chaudenson, Robert.(1991) : *La francophonie :représentations, réalités, perspectives*, Paris:Didier Erudition.
- Cuq, J-P et Gruca,(2003): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J-P (1991) : *Le français langue seconde*, Grenoble: Hachette F.L.E.
- Dabène, Louise (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris:Hachette.
- Maurer, B,et Dumont, Pierre (1995) : *La sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Vanves : Edicef.
- Igue, Akanni (1996 ) « La situation du français au Bénin » *L'Espace Francophone: Description Linguistique et sociolinguistique de la francophonie*, Tome 2, Paris, Honoré Champion, 577-585.
- Lagos State Ministry of Education (2003): *Revised Senior Secondary School Schemes Of Work*, Lagos, 241-283.
- Naglosso, M.M (1992) : "Le concept de français langue seconde" *ELA*, coord. Besse, H Naglosso, M.M et Vigner, G, Paris: Didier Erudition; 27- 38.
- National Examination Council (2009): *Regulations and Syllabuses for Senior School Certificate Examination 2010-2012*, Benin City: Festa.
- Okoli, Simon (1999) : « L'apprentissage et l'enseignement du français au Nigeria-de la renaissance à l'époque contemporaine » Asobele, Timothy (ed) *Le français au Nigeria : Une cartographie dynamique*. Lagos : Printview, 27-38.
- Organisation Internationale de la Francophonie (2007) : *La Francophonie dans le Monde*, Paris : Nathan.
- Py. B dir.(1984) : *Acquisition d'une langue étrangère III*, PUV/Encrages/Université de Neuchâtel.
- Véronique, D (1993) : « Langue première, langue seconde, langue étrangère... » Beninamino, M et de Robillard (ed) *Le français dans l'espace francophone* éd., Tome 1, Paris : Champion, 459-467.
- Simire, Alice (2001) : « Le français dans les universités nigériens....Oui, mais qui sont les apprenants ? » *RENEF* 1 (7), Lagos : Le Village Français du Nigeria, 1- 13.
- Simire, G.O (2000) : "Le français: d'une langue étrangère vers une langue seconde au Nigeria" Alo, P. and Ogbulogo, C. (Eds):*Issues in Language and Communication in Nigeria* Lagos : Sam Orient Publishers, 177-190.
- Tagliante, C (2005) :*L'évaluation et le cadre européen commun, nouvelle édition*; Paris : CLE International, 2005.

## **Language in Nigerian Society and Education: Globalization Perspective**

**Festus A. Soyoye**

*Department of Foreign Languages*

*Obafemi Awolowo University*

*Ile-Ife - Nigeria*

*[fsoyoye@hotmail.com](mailto:fsoyoye@hotmail.com)*

### **Introduction**

Everybody knows that language concerns the everyday lives of people, their social interactions, economic, political and developmental situations. Africa, as a result of its historical antecedent of colonization which brought European languages into its linguistic situation, and which also separated many ethnic groups into different countries on one hand, and regrouped different language speaking peoples into single nations on the other, presents a very complex sociolinguistic profile. African countries have to grapple with the challenges of this multilingual situation not only for peace and unity but also for development and positive social change.

In Africa, Nigeria presents one of the most complex linguistic situations with its population of over 130 million people and about 450 languages and thousands of dialects. Unlike the claims of Spolsky and Shohamy (1997:1) that "Language policies, (...), tend to grow without over much official intervention", authorities in Nigeria, like in most African countries, have had to and still try to decide the status and roles of each of the languages in its linguistic community.

This study wants to explore the reasons, orientations, principles and logic underlying the various interventions or linguistic policies since the independence of Nigeria in 1960. We want to find out if the language policies were successful or not and the reasons for the success or failure. We believe the success or failure of each language policy should be examined in the light of the fundamental language right of every citizen of the country as well as the right to economic, social, cognitive, cultural and political development and empowerment of every Nigerian. The language policies will also be examined to see how they equip Nigerians and Nigeria for the new world economic, cultural and political order termed globalization.

### **Working principle and basic assumption**

Some scholars have tried to prove that there is no explicit linguistic policy for Nigeria despite the fact that the Nigerian Constitution makes some pronouncement on languages in the Nigerian linguistic community. This apart, "even when there is no official language policy, the status quo becomes the implicit policy." (Herriman and Burnaby 1996; Schiffman 1996).

Our main source of data on language policy will be the Constitution of the Federal Republic of Nigeria, and other official documents like the National Policy on Education (NPE), publications of examination bodies like the West African Examination Commission (WAEC), and the National Examination Commission (NECO).

We assume that the language policies, as well as the status and roles assigned to the languages that exist in the Nigerian linguistic community can be assessed in the areas of administration, economy, justice, education and the media.

In this study, a distinction is made between "language policy" and "language in education policy". While "language policy" has to do with the status and roles assigned to languages in all areas of life in a linguistic community, "language in education policy" has to do with the languages used for teaching and examination as well as the choice of specific languages that education authorities allow to be taught in a nation, town or village. Normally, "language in education policy" derives from the language policy of a state and not the other way round.



## **Pre-independence era**

There is no record of any explicit or formalized language policy for the geographical entity that later became Nigeria in 1914. But as Herriman and Burnaby (1996) and Schiffman (1996) have argued, Fleischer (1997: 1) says:

Several scholars have argued that even when there is no official language policy, the linguistic status quo becomes the implicit policy.

Going by this, one can state without any doubt that, English, the language of the colonial master, was the language of government, administration and the media in Nigeria during the colonial period. This was the most logical choice as it would have been very difficult for the British colonial authorities to operate in the country in an unknown Nigerian language or languages. Besides, the use of English instead of a Nigerian language saved the colonial authorities the costs, (political, economic and social), of setting into motion the process of deciding the Nigerian language or languages that may become the official (language) of the country.

The few Nigerians who had even a rudimentary knowledge of the English language were able to use it as a means of social promotion. These few Nigerians served as the intermediaries between the colonial powers and the other Nigerians and realized that knowledge of the English language is what allowed them to have access to the jobs that other Nigerians were excluded from.

Efforts to teach Nigerian languages by missionaries who were in charge of education during this period and who believed that "the African child was best taught in his native language" (Hair 1967: cf. Awobuluyi 1998) could have led to the promotion of a Nigerian language or languages to the status of official language but the educated Nigerian elite frustrated all this. The elite could not see any good in a language competence that will not yield economic or social promotion dividend.

## **Post-independence era**

### **Constitutional provisions**

There was no explicit statement concerning languages in the 1960 Constitution, but the status quo was that English was the language of governance, media and administration of the country just as it was during the colonial period. The Constitution of Nigeria that has stayed longer than the others is that of 1984 that was modified in 1989, 1995 and 1999.

Article 55 of the 1999 Constitution (the latest modification of the 1984 Constitution) of the Federal Republic of Nigeria states that:

The business of the National Assembly shall be conducted in English and in Hausa, Ibo and Yoruba when adequate arrangements have been made therefore.

Article 97 of the Constitution says for the State House of Assembly that:

The business of a House of Assembly shall be conducted in English, but the House may in addition to English conduct the business of the House in one or more other languages spoken in the state as the House may by resolution approve.

These constitutional provisions while not declaring English language explicitly as the official language of Nigeria, gives it the status of the "priority language of governance" at both the federal and state levels. The provisions also make Hausa, Igbo and Yoruba to be "possible languages of governance" at these levels. The question that easily comes to mind is why the English language with about one million competent speakers (Voegelin and Voegelin 1977 cf. *Ethnologue Report for Nigeria.htm*) is given the priority status as over Hausa (18 million speakers), Igbo (17 million speakers) and Yoruba (19 million speakers)?

An implication of the priority status given to English is that it infringes on the right of Nigerians who are incompetent in it to participate as legislators, at least at the federal level. Article 318 (c)(iii) of the 1999 Constitution of Nigeria states clearly that any aspirant to elected political post must have:

The ability to read, write, understand and communicate in the English language to the satisfaction of the Independent National Electoral Commission.

The linguistic reality as far as language of governance is concerned in Nigeria is that all official documents and broadcast are in English. Translations and interpretations of these documents into Nigerian languages are done regularly according to the relative number of speakers of the languages. This translates too into the fact that English is the language of public administration in the country for record keeping and correspondence.

At the state level, the language of government is still English but translations are normally rendered in major languages of the state. It is also pertinent to note that Nigerian languages are used especially in oral communications at the Local Government Level, even though administrative communication and records are done in the English language.

Some notable Nigerians have asked for the picking of an African language as the official language of Nigeria. Linguists, educationists and "defenders" of African cultural heritage who would like to do away with all "colonial vestiges" have many times supported this call. But the question still remains which language should be chosen? Should it be Swahili as the Nobel laureate, Wole Soyinka, proposed?

However, we think the major concern of all should be the socio-political, economic and linguistic implication of such a choice, not to talk of the universal right of the Nigerians whose mother tongue is not chosen. Will the Nigerian language or African language chosen not give the mother tongue speakers of that language undue socio-political, educative, economic and cognitive advantage over the speakers of the languages not chosen? What will be the cost of such a choice in economic and developmental terms for the country? At the end of the day, what will Nigeria lose if the country maintains the present status quo?

The present situation where English is used along with Nigerian languages as official languages of the country seems to be the most practical option if communication and interaction between the more than 1,250 ethnic groups is to be effectively maintained. We have no other choice than to agree with Robinson (1996: 180) as he says succinctly that:

"The use of African languages in complementary and equitable fashion, alongside other languages, will be part of the full development of Africa's own genius and of the continent's search for its path of development."

### **The language of justice**

The 1999 Constitution of the Federal Republic of Nigeria did not name a specific or some specific languages for the judicial processes in the country. Article 35 of the 1999 Constitution states that:

"Any person who is arrested shall be informed in writing within twenty-four hours (and in a language that he understands) of the facts and grounds for his arrest or detention."

Article 36 of the same Constitution further adds:

"Every person who is charged with a criminal offence shall be entitled to-

(a) be informed promptly in the language that he understands and in detail of the nature of the offence."

These constitutional provisions for language of justice are very good on paper, but their practicability is something else. With over 450 languages and thousands of dialects which are not necessarily inter-comprehensible and with the existence of people who are mono-dialectal, it is practically impossible to satisfy this constitutional provision to the letter. It cannot be over emphasized how language problems can lead to serious miscarriage of justice. Let us take the case of the Ebira/Yoruba joke. Ebira and Yoruba are closely related languages and both are spoken in some parts of Osun, Kwara and Kogi States.

According to the joke, an Ebira invites a Yoruba to meet his father, a token of great friendship. On arrival at the family house, the Ebira bursts out and the Yoruba runs away:

Gloss in Ebira                      Adá    mi    dà?,              Òtá    mi    de  
(FATHER MY WHERE FRIEND MY HERE)  
Where is my father?, My friend is here.

Gloss in Yoruba                      Adá    mi    dà?,              Òtá    mi    de  
(CUTLASS MY WHERE ENEMY MY HERE)  
Where is my cutlass? My enemy is here.

The reality on ground in police stations and courtrooms is that effort is made to get an accused person or a criminal to understand his offence in any Nigerian language that he claims to understand but the documentation, records and judgment are either in English, Hausa, Ibo or Yoruba or any other regional language in the lower courts and mainly English in upper courts. This situation can partly be explained by the fact that legal officers are trained mainly in the English language and the legal system in use in Nigeria is mostly patterned after the British system.

### **Language of administration**

The language of public administration, (for documentation, correspondence and record purposes), is English at both the federal and state government levels. This is seen in the fact that all interactions between the various organs of government and between the government and the Nigerian public are carried out in English. Why is no Nigerian language made the language of public administration? The answer should be obvious enough. What else can one have in a public service based on a quota system where all the over 400 Nigerian languages are represented? The only common means of communication to the public servants in Nigeria is English even if around 80% of the country's population does not speak the language.

For the over 80% Nigerians who do not speak English, the Federal Ministry of Information disseminates information from time to time in some major Nigerian languages. This may appear on the surface as a departure from the general trend of using English as the language of public administration in the country, but it should be noted that this is only for disseminating information of general public interest e.g. Anti-malaria Campaign, Anti-HIV-AIDS Campaign, Bird Flu Awareness Campaign, etc. it is only reasonable to conclude that any information really meant for all Nigerians and not just for the educated elites alone, should be passed across to them in languages that they understand. The government has no other choice in the matter.

### **Language of education**

Languages occupy two important positions as far as education and educational systems are concerned. As Awobuluyi (1998) rightly puts it, languages can be subjects on the school curriculum and they can also be the media of instruction. Apart from the status quo inherited from the colonial masters, the language in education policies of Nigeria can be found mainly in the country's constitution and the National Policy on Education (NPE) first published in 1977.

In the years immediately after independence, the status quo inherited from the colonial masters was still prevalent. On paper, children were expected to be taught in their Mother Tongue in

the first three years of primary school while English was to be used from the fourth year to the end of primary school education, the secondary school and tertiary education. In reality, English was the medium of instruction in most of the schools in the country. For one thing, many of the Mother tongues have no writing system, no trained teachers nor manuals and are therefore not yet ready to assume expanded communicative functions. The second reason is that the economic reality and inter-ethnic communicative functions of English in Nigeria make parents see the language as the priority language for their children. In spite of declared and unflinching mother tongue loyalty by all the ethnic groups in the country, most people see a high competence in English as a door to social and economic promotion in Nigeria. Private school owners certainly appreciate the feelings of the generality of the populace as they make sure that English and only English is the means of teaching in their schools right from the pre-primary school level. This certainly boosts their patronage.

The choice of the languages taught in Nigerian schools was left in the hands of proprietors of schools and the regional governments. Thus, in the Western Region, apart from English, Christian missionary schools taught Yoruba in the primary schools and Latin or French were added in the secondary schools. In the Northern Region, Hausa and Arabic were taught along with English right from the primary school.

The first clear language in education policy statement can be found in the National Policy on Education (NPE) (1977; revised 1981; 2000). The *raison d'être* of the NPE can be summarized thus:

The search for a truly national and federal policy on Education started in the aftermath of the Civil War which had brought home to the government the urgency of an integrative policy which would unify, in the minds of all Nigerians, the various ethnic groups and cultural traditions. (Brann 1972: 32)

It is therefore not surprising to find that the section of the NPE on the Philosophy of Nigerian Education laid emphasis on national unity:

... the Government considers it to be in the interest of national unity that each child should be encouraged to learn one of the three major languages other than his own mother tongue. In this connection, the Government considers the three major languages in Nigeria to be Hausa, Igbo and Yoruba. (NPE 1977: Section 1 paragraph 8)

It is important to note that the NPE was adopted for the Junior Secondary School (JSS) in 1982 and for the Senior Secondary School (SSS) in 1985. The interpretation of the NPE provisions for the teaching of languages in Nigerian schools can be seen as follows:

- (i) Primary School (six-year duration): Each child is expected to study two languages, his mother tongue (but if this is not available, an indigenous language of wider communication in his state of domicile) and English.
- (ii) Junior Secondary School (three-year duration): Each student is expected to study at least three languages, his mother tongue (if not available, an indigenous language of wider communication in his state of domicile), English and any one of the three major indigenous languages in the country (Hausa, Igbo or Yoruba) that is different from the student's mother tongue.
- (iii) Senior Secondary School (three-year duration): Each student is expected to study two languages, a Nigerian language and English.

The NPE made provision for two "optional languages" that can be taught in the Nigerian educational system. They are French and Arabic. These two languages can be taught at the Junior and Senior Secondary School levels in institutions that have the facilities. Provisions of the NPE apart, the practice on the ground is that only English and mother tongues that "have the facilities" are taught at both primary and secondary school levels in the country. Private schools and federal government colleges teach French while in the northern part of the country, Arabic is taught by most of the schools.



The NPE made no statements as far as tertiary education is concerned. In Universities, Polytechnics and Colleges of Education, English is the medium of instruction. Each of these institutions has the right to decide the languages it wants to teach. Many of the first generation universities teach English, major Nigerian languages like Hausa, Igbo, Yoruba, etc. and foreign languages like French, Arabic, German, Portuguese and Russian.

The National Policy on Education (revised edition of 1998) made French a core subject at the Senior Secondary School Leaving Certificate Examination. This means that it is compulsory for every candidate that sits the WASCE or NECO (SSCE) to take French. From 2002, the WAEC and NECO regulations and syllabuses contain this information but the reality on ground shows that the policy has never been applied as students who did not study French in lower classes of the senior secondary school will find it difficult to sit for the language at the end of their senior secondary education. Besides, the existing number of French teachers is grossly inadequate to cope with the number of candidates that sit for senior secondary school certificate examinations. In fact, school principals take the idea of making French core subject at SSCE as a huge joke as it is not backed up by any planning or preparation at all.

### **Language of the media and economic life**

Most newspapers in the country are published in English. This is not a surprise as they are meant for the educated elite. It is a fact that many literate Nigerians are barely able to read in Nigerian languages. Even the few newspapers published in Nigerian languages portray themselves as community newspapers with little national coverage not to talk of current international coverage. Yoruba seems to have the highest number of such newspapers.

Unlike with the print media, the situation of things with Nigerian languages in the electronic media (radio and television) is different even if this varies from state to state and according to the different choices of proprietors. The English language still dominates radio and television broadcasts but as far as advertisements and publicity jingles are concerned, Nigerian languages and pidgin English dominate, especially in state owned broadcasting station. News is read in English and languages of the immediate environment of the stations.

### **Sociolinguistic profile of Nigerians in the era of globalization**

There is no generally single definition that is acceptable to everyone as far as globalization is concerned. This is not surprising because it is a concept that is still unfolding and also because it touches nearly all areas of human existence. We will define globalization, for the purposes of this study, as the complex series of economic, sociolinguistic, technological, cultural and political processes that bring about changes seen as increasing interdependence, integration and interaction between people located in different countries of the world.

It is generally accepted that this phenomenon, even if it is not completely new, increased at a faster rate after the end of the cold war and today every country, developed and developing, is asking questions as to the challenges and demands of this new world order called "globalization". And the question we now ask in this study is how the present linguistic policies of Nigeria are relevant in equipping the citizens of this country for the challenges of globalization?

Most of the time that people talk of globalization, the discussion is nearly always around economics, politics and international trade to the extent that it is often forgotten that language has a more fundamental role in the processes. After all, there is no economic, political, technological nor social interaction or integration that can take place without language.

The first linguistic reality of globalization is that it has made English to become a universal language. This is because the latest technologies (Information Technology, Space Technology and major scientific break-through in Medicine, Agriculture, Economics and Transport) are by the Americans who themselves are English-speaking. One will not be wrong to say that it is suicidal to assume that a man of the 21<sup>st</sup> century can hardly offer, and or get, the best socially and economically without a basic knowledge of English.



The present socio-linguistic profile of the educated Nigerian is that of a multilingual. At least, an educated Nigerian, thanks to the linguistic policies of the country, will be expected to speak English that he started learning in the primary school, his mother tongue which he acquired from his environment and learnt to write and read right from the primary school and French/Arabic which he learnt in the secondary school, at least to junior secondary school level. One could say that an accident of history, colonization, has inadvertently equipped the educated Nigerian linguistically for the 21<sup>st</sup> century.

## Conclusion

A survey of the linguistic policies and language in education policies of Nigeria have shown all the efforts by the political authorities to grapple with contradicting linguistic policy demands and challenges. Faced with the existence of over 450 languages, the authorities right from colonial times, have been doing a balancing act that one can term as successful given the fact that none of the bloodshed (coup d'état, civil war, communal clashes inclusive) in the country has ever been due to linguistic reasons. No one has challenged the government at any level of violating his fundamental linguistic right.

The present situation where (i) English is a priority language in the country, (ii) some Nigerian languages (Hausa, Igbo and Yoruba) have the status of national languages (iii) some other languages have regional language status and (iv) French and Arabic have a special status of priority foreign languages, augurs well for Nigeria in this era of globalization. The continued existence of English with Nigerian languages in the Nigerian linguistic community will not necessarily harm the development of the Nigerian languages in acquiring more communicative functions in the country if things are handled the right way.

If all stake-holders in education in Nigeria sincerely believe that education in Nigeria is to prepare the citizens for useful living, social promotion and personal fulfillment in the new world order called globalization, English should continue to co-exist with Nigerian languages in the sociolinguistic profile of the country. All necessary steps should be taken to encourage Nigerians to acquire other languages like French, Portuguese, German, Arabic, Japanese and Chinese. The man of the global village is necessarily a multilingual.

## BIBLIOGRAPHY

- Awobuluyi, Oladele, 1998, "Language Education in Nigeria: Theory, Policy and Practice", *Fafunwa Foundation Internet Journal of Education*, Second Foundation Annual Lecture, 1998.
- Emenanjo, E. Nolue, 1998, "Languages and the National Policy on Education: Implications and Prospects", *Fafunwa Foundation Internet Journal of Education*, Second Foundation Annual Lecture, 1998.
- Fleischer, A. Alkistis, (1997), "Language Policy and Planning", CAL Resource Guides Online Language Policy and Planning, <http://www.cal.org/resources/faqs/RGOs/longpolicy.html>, down-loaded on 7/8/2006.
- Herriman, M. & Burnaby, B., (eds), 1996, *Language Policies in English-dominant Countries*, Clevedon, England: Multilingual Matters.
- National Policy on Education (NPE) (1977; revised 1981; 1998; 2000).
- Schiffman, H., 1996, *Linguistic Culture and Language Policy*, London: Routledge.
- Spolsky, Bernard & Shohamy, Elana, 1997, "Language in Israeli Society and Education", Draft Version of paper to appear in an issue of the *International Journal of the Sociology of Language*, edited by Jacob Landau.



## L'INJURE EN FRANÇAIS ET EN YOROUBA: INVENTAIRE ET COMMENTAIRES

**Isaiah Bariki**  
Department of French  
University of Ilorin  
Ilorin-Nigeria

### Introduction

Le mot « injure » venant du latin "injuria" signifiait au début "injustice, traitement injuste" (*Le Petit Robert* 1972), mais vers le XIII<sup>e</sup> siècle, il a pris le sens de "dommage causé par les éléments, le temps". Depuis ce même siècle, le mot a assumé un sens courant : "parole offensante", "outrage". *Le Petit Larousse* (1992) le définit un peu différemment lorsqu'il dit que "injure" veut dire "parole qui blesse d'une manière grave et consciente, insulte". Les notions de "grave", de "consciente" ou de "délibérée" attribuées à l'injure sont vieilles si *Le Petit Robert* (1992) est à croire. Les deux dictionnaires accordent leurs violons pour dire qu'insulte est synonyme d'injure. Selon *Le Petit Larousse Illustrée en Couleur* (1993), l'insulte est "parole (ou rarement acte) qui a pour objet d'outrager, d'offenser et de blesser la dignité ou l'honneur". L'injure et l'insulte s'emploient interchangeablement et les distinctions qui s'y trouvent sont très subjectives et minces. Sans vouloir traiter longuement des distinctions dans les deux mots, nous avons décidé d'adopter le terme « injure » qui implique une fusion de nuances des deux mots. Notre définition d'injure incorpore donc non seulement une "offense grave et consciente" mais aussi une parole qui a pour objet d'outrager et de blesser la dignité ou l'honneur. On ne s'arrêtera pas à un simple chevauchement de nuances entre "injure" et "insulte", car notre inventaire et nos commentaires vont englober d'autres termes connexes d'injure : affront, invective, vanne, insolence, grossièreté, calomnie, sottise, attaque, juron, ordure, gros mots, etc. En effet, le français et le yorouba sont riches dans le domaine d'injures différentes. En outre, on aura recours à d'autres langues notamment l'anglais pour mieux faire comprendre nos lecteurs tout en enrichissant leur horizon (socio)linguistique.

L'injure est un phénomène universel qui est imprégnée d'une richesse culturelle, contextuelle et linguistique. Les études en injure sont peu nombreuses et peu développées. Les études antérieures insistent, la plupart du temps, sur la politesse. A la rigueur, elles parlent de l'injure qui peut découler de l'impolitesse ou de l'incivilité sans traiter directement de l'injure ; d'où, dans un premier temps, notre intérêt dans le sujet. C'est donc un premier pas pour combler un vide bibliographique.

Avant d'aller au vif du sujet, il faut dire que, nous aimerions attirer, à travers nos exemples multiples, l'attention de nos lecteurs à l'injure involontaire causée essentiellement par l'ignorance culturelle et/ou linguistique. Nous fournissons un exemple simple mais assez intéressant en anglais. Pour éviter l'offense, *Macmillan English Dictionary Advanced Learners* (2007 : XI) conseille à ses lecteurs l'emploi du mot "old" en anglais :

Avoid saying that someone is old or elderly and avoid referring to old or elderly people as the old or the elderly. Instead use expressions such as older people, retired people, the over 50s/60s, etc. or seniors where appropriate.

Le Nigeria est un pays anglophone, mais nous pouvons conclure que même beaucoup de Nigériens instruits seront surpris d'apprendre que la version anglaise de "vieux" s'emploie un peu différemment en Angleterre par rapport au Nigeria. L'on peut donc imaginer les épineux problèmes sociolinguistiques qui se posent au niveau de nos Anglophones francisants par rapport au français. Le français lui aussi, hésite à se servir des mots "vieux", "vieilles", "vieil" pour décrire les gens. Au lieu de dire un vieil homme, on dirait plutôt, un homme d'un certain âge, un homme avancé. Dans les publicités, il n'est pas rare d'entendre parler de « moins jeunes » en parlant de vieux édentés! Bien des termes injurieux français tels que "enculé", "putain", "bâtard" ou " salope" sont très rarement employés littéralement. Pour l'étudiant anglophone de français, il faut dépasser le "bilinguisme linguistique" pour



parvenir à un "bilinguisme social" ou un « *biculturalisme* ». On appréciera mieux le problème lorsqu'on constate que, même en France, l'injure n'est pas un domaine privilégié dans les études intellectuelles. Dans nos recherches, nous n'avons trouvé aucun article traitant de l'injure en yorouba.

Emilio Bovini (1995) a parlé de l'injure dans les langues africaines. Son article et celui qu'il cite souvent – D. Zachan (1963) – parlent, de façon très générale, de diverses ethnies africaines. Notre article se différencie donc de ses articles en ce sens qu'il traite en quelques détails l'injure en français et en yorouba tout en cherchant à reconnaître des points de semblance et de divergence. L'accent se mettra sur la typologie d'injure et les contextes sociaux favorisant les injures. Nous nous baserons sur une approche sociolinguistique et comparative du français et du yorouba sans y imputer des jugements de valeurs.

### Cadre méthodologique

Le corpus sur les injures et les divers mécanismes qui les privilégient ont été constitués après des lectures, interventions et constats durant un an. Nous avons eu recours à l'internet, aux dictionnaires bilingues et unilingues et aux ouvrages français pour des renseignements sur les injures françaises. Les discussions et débats avec les Yorouba ont enrichi énormément nos constats sur l'injure en yorouba.

### Typologie d'injures

Les injures se catégorisent en trois sous la plume de Laurent Rosier (2000) – ethnotypes, sociotypes et ontotypes. Les injures ethnotypales montrent à priori une position raciste ou idéologique de l'insulteur : arabi, frigolin, sale nègre, etc. Les sociotypes ont affaire aux professions et aux attitudes sociales, mais n'excluent nullement une position raciste, idéologique ou sexiste : putain, petit bourgeois. Ces deux types montrent souvent des traces des dynamiques psychosociales influençant les rapports entre les groupes sociaux. Quant aux injures ontotypales, elles touchent à l'essence même de l'injure, à l'individu. Dans ce dernier cas, il s'agit d'un contexte bien défini où l'injurié est traité d'imbécile. A la différence des ethnotypes et des sociotypes, le côté dévalorisant de bien des ontotypes est bien répertorié dans le dictionnaire. Le procès d'idéologie n'est pas intenté dans les ontotypes.

Bien que la catégorisation rosierienne soit très valable, nous avons décidé de ne pas nous en servir, car il y existe trop d'exemples qui s'entrelacent – exemples qui peuvent prêter à une interprétation confuse chez nos lecteurs. Nos exemples ne vont pas bannir entièrement le chevauchement de types, mais ils les simplifieront. Reproduisons ici certains cas de sexualité (sexotypes) qui se situent à l'intersection des trois catégories fournies par Rosier :

- "Enculé de ta race" – ethnotype
- "Il n'a pas de couille" – sociotype
- "Quel cul !" – ontotype

Dans notre approche plus simple, notre typologie recouvrira, injure provenant des ethnophaulismes, de l'animalisation, de la sexualité (le sexotype), des parties du corps, de l'apparence physique, des traits moraux, etc.

### Ethnophaulismes

Le terme « ethnophaulismes » désignant « insulte raciste a pour origine deux mots grecs « ethnos » (peuple) et « phaulisma » (insulte). Sous la rubrique des ethnophaulismes, on peut rappeler en français l'emploi des dérivés insultants en soi (ex. "macaque") pour insulter. « Macaque » est une injure à caractère raciste, étranger bronzé, type sud américaine ou tout simplement une personne exotique. Tout exemple d'ethnotype peut commencer par "sale ..." suivie de la nationalité. Nous reproduisons une liste de certaines injures racistes et leurs significations en français.



Le français traite un Anglais de « Rosbif » en fonction du trait culinaire, à partir de la viande grillée à l'anglaise. « Rosbif » est une francisation de l'anglais « roast beef ».

De même, l'anglais affublie les Français de « Frogs », « Froggies » et « Frog Eaters », car les Français mangent les grenouilles. Un Chinois est Chintok, Tchouné ou Miaou - injures provenant de la déformation phonétique des Chinois.

Les injures racistes traitent un juif de Youpin (ou sale Juif). Un Arabe est « bougnoul » ou « sale Arabe ». Le Noir est « nègre » (mais "art nègre" n'est pas une injure ; de même, bien que « nègre » soit injurieux, l'usage le permet dans certains films sans provoquer un sens péjoratif). L'Africain est aussi « black », « cafard », « blacko », « keubla » ou « greune » (verlans de « blacks » et de « nègre » respectivement). Le noir est « nègre » ou « sale nègre », mais cela ne signifie pas noir de la variété sale, mais noir, donc sale. L'idée, c'est que la couleur noire est suffisamment dévalorisant ; on n'a pas donc besoin de comparer le Noir à quelque chose d'autre. La connotation raciste est évidente. Certaines injures anglicisées, « black », « blacko » et « keubla », se basent, elles aussi, sur la pigmentation. Ces exemples insistant sur la couleur peuvent se grouper également sous la rubrique d'apparence physique.

Le français n'épargne les Blancs. Pour les insulter, on les traite de fils de Clovis, Bloubou, Chabert, Rilette, Roum ou Roume. L'Asiatique a une « face de citron ». Il est aussi un « bridé », injure basée sur l'apparence physique qui semble décrire les yeux des Asiatiques. « Toubab », mot ouolof désignant un Blanc, se transforme en verlan "Babtou" pour injurier un Noir. Il suffit d'insulter n'importe quelle race à travers les mots "enculé de ta race".

### **Animalisation**

Un procédé courant de l'injure est l'animalisation. L'injurié est traité d'inhumain quand on le compare à un animal. Les animaux possèdent dans les langues différentes des traits distinctifs. Le chien est un cas intéressant. Il est "un animal de trait chez les Eskimos ... sacré chez les Parses, mais désapprouvé comme paria par les Hindou" (Bariki 2007 : 114). Dans les sociétés occidentales, son rôle dépasse celui d'un animal domestique dont la vigilance est appréciée ; il est aussi un compagnon, un ami, mais cela n'empêche pas son emploi péjoratif pour signifier « canaille » en français. Le chien est de la viande pour certaines ethnies nigérianes et ghanéennes ! Quant au yorouba, la chienne symbolise une prostituée : *Ajá ni obinrin náà* (Cette femme est une chienne). Quelle diversité !

### **Pour le français**

Nous dressons ici la liste de certains animaux et les images péjoratives qu'ils créent en français. Le chameau, mot signifiant « méchante, désagréable » est employé depuis 1828 comme injure envers une femme. Le cochon est malpropre, sale sur le plan physique ou moral. Il est dégoûtant. Le crapaud est laid. Ex : il est laid comme un crapaud. La girafe est une personne grande et maigre. L'ours implique un "homme insociable, hargneux, qui fuit la société, mal éduqué, sauvage". Ex : C'est un vieil ours. Citons Zola in *Le Petit Robert* (1972 : 1332), "La mère et le fils semblaient un peu ours". "Ours" a la valeur d'un adjectif ici. La tortue est lente. En voici quelques exemples explicites : Quelle tortue, c'est une vraie tortue ! – se dit d'une personne très lente. Lisons Balzac in *Le Petit Robert* (1972 : 1982) : « Cette pauvre petite est à m'obéir d'une lenteur de tortue ».

Un âne est bête, idiot, ignorant, imbécile, sot. La vipère est méchante, dangereuse, malfaisante : "Taisez-vous, sales petites vipères". La "gueule" n'est pas un animal, c'est plutôt "la bouche de certains animaux, surtout carnassiers" (*Le Petit Robert* 1972 : 899). Son emploi est donc métaphorique. En langue populaire, elle s'emploie pour signifier la bouche humaine : "ferme ta gueule" ou sa forme elliptique "ta gueule" est une injure signifiant "tais-toi".

Le français emploie bien des noms d'oiseau à titre d'injure. La dinde qui est femelle de dindon est une fille naïve ou une femme bête ou peu intelligente : « Quelle dinde ! » Le poulet est un policier. Le hibou est un vieux solitaire aigü. La bécasse, un oiseau échassier migrateur au long bec, signifie « sotté, naïve ».

## Pour le yorouba

Il y a une quasi-symétrie dans les deux langues par rapport au cochon. En yorouba comme en français, le cochon est sale. Mais le yorouba ne le voit pas comme dégoûtant ou malpropre sur le plan moral. Donc, l'exemple *Elédè ni Okúnrin* se borne à une image physique : "Cet homme est un cochon".

La chèvre en yorouba (*ewúré*) est têtue. Le hibou (*òwíwí*) est laid : *Olójú bíi ojú òwíwí* – Ses yeux ressemblent à ceux d'un hibou. On compare souvent les yeux humains à ceux de chats et de singes. L'escargot (*igbín*) est lent en yorouba. En yorouba, le singe (*òbo*) est idiot et la tortue (*ijápá*) maligne. Pour insulter, on peut dire que telle où telle personne n'est plus sage qu'une tortue. "Sage" a une valeur négative ou ironique dans ce contexte et est synonyme de malin :

*Ogbón irú rue ju ti alábarun lo* - Il est plus "sage" qu'une tortue.

« Il » ici remplace « tu » et s'emploie indirectement à celui à qui on s'adresse.

Le serpent est un individu dangereux en yorouba et en français.

## Parties du corps

Les outrages verbaux français ayant rapport au corps humain se divisent en, au moins, trois : les organes sexuels, les parties cachées par la nature et certaines parties visibles.

### La sexualité

#### Pour le français

La sexualité joue un rôle particulièrement important dans le lexique d'injures en français. Selon Gilles Guilleron (2007), le domaine sexuel en fournit en français le corpus le plus riche. Le francisant nigérian ou ghanéen ne s'étonnera pas s'il est au courant du fait qu'il existe en France, Monsieur Pénis, Mlle Verge ou Mme Conard – tous patronymes ! Il est impensable en yorouba de porter de tels noms. "Verge" comme nom commun signifie l'organe de copulation chez l'homme. En voici certains mots de sexe qui s'emploient pour injurier quelqu'un :

« Bitte », variante de « bite », est un mot vulgaire signifiant "pénis" tout comme « verge »

« Couille » est aussi un mot vulgaire qui signifie "testicule".

Lorsque quelqu'un est mou, lâche ou sans courage, on dit qu'il n'a pas de couille. On dit aussi "C'est une couille molle". Quant au « couillon », c'est un mot vieux qui signifiait aussi "testicule" et signifie encore aujourd'hui par extension "imbécile", "con". Mais ce mot perd son sens injurieux en langue régionale (le Midi de France pour être précis) : Eh ! couillon ! comment vas-tu ? (*Le Petit Robert* 1972 : 403).

A part les organes sexuels, il y a maints jurons sexuels : « foutre », « bordel de merde » (le bordel est une maison de prostitution), « pute » qui est une variante de « putain », mot familier et vulgaire qui veut dire « prostituée ». Ex : enfant, fils de putain.

Lisons Yves Bonnardel (1995) lorsque l'homme est traité de femme :

*Lorsqu'on attaque les hommes directement et en tant qu'homme, on les traite ... de femme : gonzesse (c'est-à-dire homme pas assez viril), femmelette, sans-couilles ... Par ailleurs on les traite aussi, ce qui est plus ou moins censé revenir au même, de « faux hommes, d'hommes passifs, d'hommes-femmes ».*

Bonnardel explicite la psychologie française selon laquelle l'homme est censé posséder une certaine virilité et hétérosexualité et le courage et le dynamisme. La société n'attend pas ces mêmes qualités de la part d'une femme, donc on la traite de salope, putain, etc. « Salope » (*slut* en anglais) est une prostituée ou femme qui mène une vie dévergondée et méprisable.



Il y a aussi des injures ontotypales comme « pétasse », autres dérivés en « -asse » qui renvoient exclusivement aux femmes : « connasse » ou « conasse », « pouffiasse ». Connasse (variante de conasse) signifie « idiote », « imbécile ». Citons Beauvoir (in *Le Petit Robert* 1972 :355) : « Quelle conasse ! » Et cette petite conasse, la voilà à vingt ans, la femme de l'un des hommes les plus riches de France »

### Pour le yorouba

Pour insulter en yorouba, aucune partie du corps n'est indemne, mais certaines parties, notamment la tête, les yeux et les jambes sont favorisés :

<i>Wo ojú è bíí ojú òwíwí</i>	Regardez ses yeux comme ceux d'un hibou !
<i>Orí e ò dára !</i>	Ta tête n'est pas bonne ! (traduction littérale)
<i>Orí e bájé !</i>	Ta tête est détruite ! (traduction littérale)
<i>Orí e ò pé !</i>	Ta tête n'est pas complète !

Quant à la sexualité, le yorouba a tendance à éviter l'emploi direct des organes sexuels. Il y a prédilection pour les euphémismes, mais cela ne bannit pas la sexualité dans l'injure. Par exemple, l'emploi métaphorique dans les phrases suivantes implique la conduite dévergondée propre à la prostituée ou à l'homme immoral :

Olóbò yérépé « le vagin d'une fille est infestée de *yérépé* (une sorte de légume qui suscite le chatouillement) » ou (Wón ti ju óbò rè fún ajá) « Son prépuce a été jeté au chien ».  
Le chien en yorouba est un exemple par excellence de la promiscuité

La sexualité ne se limite pas à la génitalité, mais s'applique à tout comportement relatif à l'instinct sexuel. C'est donc un outrage sexuel lorsqu'une épouse yorouba dit, de façon frustrée ou offensée, qu'elle n'a pas de mari. La phrase « je n'ai pas de mari » serait un acte de destitution et de dévalorisation, exprimant l'antithèse de l'idéal d'un mari fort et capable de protéger et de nourrir sa famille. Pour cerner la blessure causée par cette injure, il faut comprendre également la prééminence masculine inhérente par rapport à la femme. Dans la vie sociale yorouba, ces notions de l'idéal servent de marqueurs de succès/d'échec. Le concept de mari s'aligne souvent sur celui de l'homme en général.

Le concept de *okunrin* (l'homme) est un principe fondamental inculqué par la culture afin d'assurer la bonne structuration de la personnalité de l'homme yorouba, une personnalité impliquant des vertus morales relatives à la protection et au courage. La culture yorouba assigne à l'homme idéalisé les notions d'endurance, de fiabilité et du succès. Il en est de même en igbo du Nigeria. Citons Chinua Achebe (1972 :37) :

Okonkwo avait dit : Cette assemblée est réservée aux hommes.  
L'homme qui l'avait contredit n'avait pas de titre. C'était pour cette raison qu'il l'avait *traité de femme*. Okonkwo savait abattre l'esprit d'un homme (c'est nous qui soulignons).

### Parties cachées par la nature

Les parties cachées du corps sont favorisées aussi dans l'injure française. Certaines injures bien connues dans cette catégorie montrent le côté scatologique de l'injure. Voilà une matière fécale : « bordel de merde ». Rappelons nous que le terme « merde » signifie en langue vulgaire « matière fécale, excrément ». « Merde ! » est un fameux juron qui se transforme tantôt en injure (« merde pour l'imprimeur » - Marot in *Le Petit Robert* 1972 :1184) tantôt en exclamation d'admiration, de surprise « Merde alors ». Autres exemples injurieux de scatologie sont : « chiure de moineau » et « bouse de vache ». La chiure est un excrément d'insectes, de mouches et bouse est fiente ou excrément mou ou liquide d'oiseau ou de quelques animaux. En yorouba, les parties cachées ont affaire souvent à la sexualité.



## Traits physiques et moraux

Ici, il s'agit surtout du désir de faire un petit portrait de l'insulté à travers les adjectifs ou les comparaisons. En français, on parlera de défauts physiques : moche, laide, boudin, nabot, face de cul, etc. Un nabot est un nain, un avorton, une personne de très petite taille. En langue soutenue, un nabot est un « résident de Lilliput ». Boches, aphérèse d'alboche veut dire « qui a une tête laide, qui a le crane dur ». On dit aussi en Lorraine « tête carrée », expression utilisée aussi par les Franco-canadiens à l'égard des Canadiens anglophones pour stigmatiser leur entêtement, leur absence d'intelligence et de tolérance. La métaphore du carré exprime la fermeture.

Les exemples dans les deux langues sont souvent très concrets, car on compare certaines parties du corps à celles des animaux. Parfois on compare un objet à une partie du corps. Par exemple le dos (*éyin*) est comparé à unealebasse, et les yeux sont comparés à ceux de hibou, du chat ou du singe.

Dans les deux langues, on se sert des défauts des caractères pour insulter. En français, mentionnons trois exemples : feignasse, pingre (c'est-à-dire avare particulièrement mesquin), grincheux (acariâtre, hargneux). En yorouba on dit *olè* (voleur), *olosi* (vaurien), *òdè* (imbécile).

## Injure par filiation

Dans les deux cultures ou langues, les parents sont sources d'injure. On insulte les parents ou les enfants. Il nous paraît que les mères plutôt que les pères sont les vraies victimes : « Ta mère ... », « *iyá re* » (« Ta mère » en yorouba). Pour la filiation en français, rappelons « fils d'imbécile », « fils de chienne », « bâtard », « enfant de putain (de pute, de salaud) », « fils de garce (de putain, de pute, de ta race) ».

En yorouba, il n'est pas rare d'agonir les parents : « *iyá re* » « *bábá re* » « *yó baa mà má yin* » « *omo tan* » (enfant de qui ?). Voilà des exemples « par ricochet » ; ce sont des insultes indirectes. Les injures par ricochet sont celles provenant d'un événement qui se produit en conséquence indirecte d'un autre. Exemples : cocu, mal baisé et les insultes filiales. Un cocu est un homme dont la femme est infidèle

## Injure politique

En français, on peut traiter quelqu'un de bourgeois, de capitaliste, d'impérialiste, de brigand, de larbin, de valet, de suppôt de l'impérialisme et d'agent des trusts patronaux. Ce sont des termes employés par les communistes pour désigner la droite en général. La gauche emploie aussi « fasciste » pour désigner ce qui est d'extrême droite. Les socialistes traitent les communistes de « moscoutaires » pour désigner la gauche et les radicaux. D'autres termes sont :

Ruraux : terme utilisé par les radicaux par rapport aux électeurs de droite, surtout aux ruraux sociaux-traites : mot employé par les socialistes pour injurier les communistes.

Tout récemment, il y a eu une injure politique bien rapportée dans la presse française ([http://www.lepoint.fr/actualites\\_politique/2010-05--30/polmique-aubry-dement-avoir-compare-sarkozy-a-madoff/917/0/460974](http://www.lepoint.fr/actualites_politique/2010-05--30/polmique-aubry-dement-avoir-compare-sarkozy-a-madoff/917/0/460974)). Martine Aubry, le numéro un du Parti Socialiste a été accusée d'avoir insulté le Président Sarkozy dans les mots suivants : « J'ai un peu l'impression que Nicolas Sarkozy nous donne de maîtrise budgétaire, c'est un peu M. Madoff qui administre quelques cours de comptabilité ». La référence à Madoff, un escroc notoire et américain est considéré comme insulte politique

Les injures politiques en yorouba sont surtout sous forme de chants exprimant le mépris des membres des partis politiques opposants. Ces chants sont souvent enrichis linguistiquement des proverbes, des idiotismes, des exagérations, des métaphores, etc. C'était surtout très commun aux années 1950 et 1960. En voici deux exemples répertoriés par O. Owolabi (1988 in Adeyemi, 1996 :37) :

Ponkán la m máa sányán  
Ponkán la m máa sányán

Bówó 'bá tágunfon  
 Ponkán la o máa sányán.  
 Nous allons nous jouir de notre igname pilée  
 Nous allons nous jouir de notre igname pilée  
 Si nous sommes capables d'attraper le zèbre  
 Nous allons nous jouir de notre igname pilée

"Agunfon" signifie le zèbre qui s'emploie au sens figuré d'une qualité non enviable de la beauté dépourvue de pouvoir. Les longues jambes de zèbre appartenant au parti politique opposant vont se servir pour s'enrichir illégalement.

Voici la deuxième chanson :  
 Inú igbó lópé ngbé (bis)  
 Enikan kii kólé adètè sí igboro  
 Inú igbó lópe ngbé

La forêt est l'habitat du palmier (bis)  
 Personne ne construit dans la ville (comme il est pour les lépreux)  
 La forêt est l'habitat du palmier.

Le parti opposant est comparé à un lépreux, une image qui décrit la décadence.  
 (Traductions fournies par nous, calquées sur la version anglaise d'un Yorouba autochtone)

### A titre récapitulatif

A titre récapitulatif, voyons les points clés linguistiques des deux langues dans le schéma suivant.

	français	Yorouba
ethnophaulismes	+	+
animalisation	+	+
parties du corps	+	+
parties du corps cachées par la nature	+	?
traits physiques et moraux	+	+
injure par filiation	+	+
injures politiques	+	+

### Conclusion

Ce phénomène d'ordre psychologique, sociologique et linguistique qu'est l'injure exige des réactions tantôt pareilles tantôt différentes parmi les divers peuples du monde. Parlant précisément du français et du yorouba, on constate des similarités ainsi que des divergences. Dans les deux langues, l'injurié est traité d'inhumain et d'un raté (un taré) et d'un animal. On outrage aussi à travers certains attributs présumés de l'humanité, en particulier la raison et l'intelligence ; d'où l'emploi des mots injurieux (et leurs équivalents en yorouba) comme fou, idiot, bête, imbécile, débile, etc.

Les stratégies pour la communication efficace diffèrent d'un peuple à un autre. Les études de diverses approches communicatives nous permettent de mieux apprécier non seulement ces langues en question mais aussi les peuples qui les parlent. Notre étude sociolinguistique confirme non seulement des divergences entre le français et le yorouba mais aussi des similarités assez intéressantes.



## BIBLIOGRAPHIE

- Achebe, C (1972) : *Le monde s'effondre*, Paris : Présence Africaine.
- Adeyemi, O, (1996) : "Political Complexion in Owolabi's *Ote Nibo* Inquiring of African Languages and Literature", *Inquiry of African Languages and Literature*, 1, 33-43.
- Bariki, I. (2009) : "L'évolution de patronymes français et yorouba : une étude comparée". *AJOFARD* 1(1) 42-54
- Bariki, O. (1998): "Faut-il étudier la traduction au secondaire?" *Renef*, (1) 6, 29-37
- Bariki, O. (2007) : "L'implicite culturel dans la traduction" *Babel*, 52 (2), 111-122
- Bonvini, E (1995): "L'injure dans les langues africaines" *Persée*, 3 (6), 153-162
- Galyan, Deborah (1999): "Speaking the "unspeakable"" *Research and Creative Activity*, Indiana University, XXI (3).
- Grevisse, M (1995): *Le bon usage*, Paris: Editions Duculot.
- Guilleron, G (2007) : *Le petit livre des gros mots, insultes, et autres noms d'oiseau*, Paris : First.
- Lawal, A.; Babatunde, S.T.; Kawu, A.N. (1999): "The Rhetorical Structure and Pragmatic Features of Obituaries in Nigeria Newspapers" *Issues on International Journal of African Studies*, (3) 1, 44 - 54.
- Le Petit Robert* (1972) : *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : SNL.
- Le Robert Dictionnaire de Proverbes et dictons*, Paris : Colles Les Usuels.
- Ledentu, Marie (ed) (2007) "Parole, média, pouvoir dans l'Occident romain", Collection du Cegn, Ceror Lyons 3, Diffusion de Bocard. 23-38.
- Oloruntoba-Oju, T. (1998) : "Towards a Semiosis of Invective", *Ilorin Journal of Language and Literature*, 3, 14 - 25.
- Palmore, E. B 1962): "Ethnophaulismes and Ethnocentricismes", *The American Journal of Society*, 67 (4), 442-445.
- Rosier, L. et Emotte, P. (2000) : *Le lexique clandestin. La dynamique sociale des insultes et appellatif à Bruxelles*, Bruxelles, ministre de la communauté française. Duculot. 121.
- Rubein, N. R. (2006): *How to be a Great Communicator in a Person, on Paper, and on the Podium*, Benin City: Pinnacle of Grace Publishing.

## Sitographie

- Dramé, Mamadou (2007): "Les injures dans le rap", [www.sudlanges.sn](http://www.sudlanges.sn)  
Esprit libre avril 2005 (No.30) <http://www.ulbac.be/espritlibre/html/e1042005/31.html> consulté le 15 - 01 - 10
- <http://mots.revues.org/index.html>
- [http://www.1.express.fr/actualite/societe/1-insulte-decodee\\_496407.html](http://www.1.express.fr/actualite/societe/1-insulte-decodee_496407.html)
- [http://www.planetenonviolence.org/Lesinsultes,\\_refuge.identitaire,\\_expression\\_constestaire,\\_maladrese-a52html](http://www.planetenonviolence.org/Lesinsultes,_refuge.identitaire,_expression_constestaire,_maladrese-a52html) (consulté 02 - 02 - 10)



**THE APPARENT AND THE HIDDEN: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF SELECTED NEWS BULLETINS BROADCAST ON RADIO KWARA, ILORIN, KWARA STATE**

**Rahim K. Omoloso**

*Department of Linguistics & Nigerian Languages,*

*University of Ilorin*

*Kwara State - Nigeria*

*rahimomoloso846@gmail.com*

**Introduction**

Wareing (1999:3) states that words can strongly signal our attitudes to fundamental things, such that "debates that may appear to be about words can actually be about values and worldview". As he explains, language can be used sinisterly to meet the political goals of those in power. Not only that, which word is chosen and its position in a discourse may also affect people's perception of the world and of themselves. Wareing (1999:10) comments further that language often serves the interests of dominant social groups that have the greatest control over it. Such dominant social groups include "politicians, lawyers, owners of international media conglomerates and other influential high figures". As a consequence, "the oppression of those with less power and less access to the media and the production of written records can seem 'natural', 'normal' or even 'invisible'". Wareing (1999:10) concludes that language reflects the 'truth' of the more dominant group and largely hides the 'truth' of the less dominant group.

Similarly, Fairclough (1989) in Toolan (2002: 17-18), observes that control is increasingly practised, where feasible, through consent. By this, people are integrated into apparatuses of control "which they feel themselves to be part of (e.g. as consumers or owners of shares in the share-owning democracy)", and discourse is "the favoured vehicle of ideology, and ... of control by consent...". van Dijk (2000), cited in McGregor ([www.kon.org/archives/forum/15-1/mcgregorcd.htm/](http://www.kon.org/archives/forum/15-1/mcgregorcd.htm/)) says that "the words of those in power are taken as "self-evident truths" and the words of those not in power are dismissed as irrelevant, inappropriate, or without substance". Every speaker or writer speaks or writes from ideological positions which are shaped by societal norms, cultural idiosyncrasies and historical factors. However, the ideological position from which a speaker speaks or a writer writes, is often masked by vocabulary choice, arrangement of phrases and sentence patterns, which make the listener or reader accept what is presented to him or her on its face value.

Our goal in this paper, therefore, is to use Critical Discourse Analysis to elucidate such ideologically natural postures in media discourse and, following Fairclough (1985), cited in Toolan (2002:322), "make clear social determinations and effects of discourse which are characteristically opaque to participants". We shall use media discourse for our analysis because, as Fairclough (1989), in Toolan (2002:17) points out, people receive "constant doses of news each day" and news is therefore "a significant factor in social control" and accounts for a large proportion of "a person's average daily involvement in discourse". Our choice of news broadcast on the electronic media is hinged on our observation that, perhaps as a result of economic factors, low level of literacy and dwindling reading culture among the average elites in Nigeria (Ajiboye, 2002), majority of Nigerians rely on the electronic media (particularly radio and television) for their news, general information and entertainment. Electronic media also appear to be the media favoured by governments, their agencies, public and private entrepreneurs, and even individuals, in reaching the populace and for mobilizing the people into specific action.

Another reason why we selected media discourse for our analysis is the very definition of news (as that which is new or current, and about "extra-ordinary" occurrences) which encourages what Weaver (1994) in Chimombo and Roseberry (1998:313) calls "the culture of lying story". Also, as Herman and Chomsky (1988) in Klaebn (2002: 147), point out, "the media are integral actors in class warfare, fully integrated into the institutional framework of society, and act in unison with other



## BIBLIOGRAPHIE

- Achebe, C (1972) : *Le monde s'effondre*, Paris : Présence Africaine.
- Adeyemi, O, (1996) : "Political Complexion in Owolabi's *Ote Nibo* Inquiring of African Languages and Literature", *Inquiry of African Languages and Literature*, 1, 33-43.
- Bariki, I. (2009) : "L'évolution de patronymes français et yorouba : une étude comparée". *AJOFARD* 1(1) 42-54
- Bariki, O. (1998): "Faut-il étudier la traduction au secondaire?" *Renef*, (1) 6, 29-37
- Bariki, O. (2007) : "L'implicite culturel dans la traduction" *Babel*, 52 (2), 111-122
- Bonvini, E (1995): "L'injure dans les langues africaines" *Persée*, .3 (6), 153-162
- Galyan, Deborah (1999): "Speaking the "unspeakable"" *Research and Creative Activity*, Indiana University, XXI (3).
- Grevisse, M (1995): *Le bon usage*, Paris: Editions Duculot.
- Guilleron, G (2007) : *Le petit livre des gros mots, insultes, et autres noms d'oiseau*, Paris : First.
- Lawal, A.; Babatunde, S.T.; Kawu, A.N. (1999): "The Rhetorical Structure and Pragmatic Features of Obituaries in Nigeria Newspapers" *Issues on International Journal of African Studies*, (3) 1, 44-54.
- Le Petit Robert* (1972) : *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : SNL.
- Le Robert Dictionnaire de Proverbes et dictons*, Paris : Colles Les Usuels.
- Ledentu, Marie (ed) (2007) "Parole, média, pouvoir dans l'Occident romain", Collection du Cegn, Ceror Lyons 3, Diffusion de Bocard. 23-38.
- Oloruntoba-Oju, T. (1998) : "Towards a Semiosis of Invective", *Ilorin Journal of Language and Literature*, 3, 14-25.
- Palmore, E. B 1962): "Ethnophaulismes and Ethnocentricismes", *The American Journal of Society*, 67 (4), 442-445.
- Rosier, L. et Emotte, P. (2000) : *Le lexique clandestin. La dynamique sociale des insultes et appellatif à Bruxelles, Bruxelles, ministre de la communauté française*. Duculot. 121.
- Rubein, N. R. (2006): *How to be a Great Communicator in a Person, on Paper, and on the Podium*, Benin City: Pinnacle of Grace Publishing.

### Sitographie

- Dramé, Mamadou (2007): "Les injures dans le rap" [www.sudlanges.sn](http://www.sudlanges.sn)
- Esprit libre avril 2005 (No. 30) <http://www.ulb.ac.be/espritlibre/html/el042005/31.html> consulté le 15-01-10
- <http://mots.revues.org/index.html>
- [http://www.1.express.fr/actualite/societe/1-insulte-decodee\\_496407.html](http://www.1.express.fr/actualite/societe/1-insulte-decodee_496407.html)
- [http://www.planetenonviolence.org/Lesinsultes,\\_refuge.identitaire,\\_expression\\_constestataire,\\_maladrese-a52html](http://www.planetenonviolence.org/Lesinsultes,_refuge.identitaire,_expression_constestataire,_maladrese-a52html) (consulté 02-02-10)



## THE APPARENT AND THE HIDDEN: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF SELECTED NEWS BULLETINS BROADCAST ON RADIO KWARA, ILORIN, KWARA STATE

**Rahim K. Omoloso**

*Department of Linguistics & Nigerian Languages,*

*University of Ilorin*

*Kwara State - Nigeria*

*rahimomoloso846@gmail.com*

### Introduction

Wareing (1999:3) states that words can strongly signal our attitudes to fundamental things, such that "debates that may appear to be about words can actually be about values and worldview". As he explains, language can be used sinisterly to meet the political goals of those in power. Not only that, which word is chosen and its position in a discourse may also affect people's perception of the world and of themselves. Wareing (1999:10) comments further that language often serves the interests of dominant social groups that have the greatest control over it. Such dominant social groups include "politicians, lawyers, owners of international media conglomerates and other influential high figures". As a consequence, "the oppression of those with less power and less access to the media and the production of written records can seem 'natural', 'normal' or even 'invisible'". Wareing (1999:10) concludes that language reflects the 'truth' of the more dominant group and largely hides the 'truth' of the less dominant group.

Similarly, Fairclough (1989) in Toolan (2002: 17-18), observes that control is increasingly practised, where feasible, through consent. By this, people are integrated into apparatuses of control "which they feel themselves to be part of (e.g. as consumers or owners of shares in the share-owning democracy)", and discourse is "the favoured vehicle of ideology, and ... of control by consent....". van Dijk (2000), cited in McGregor ([www.kon.org/archives/forum/15-1/mcgregorcda.htm/](http://www.kon.org/archives/forum/15-1/mcgregorcda.htm/).) says that "the words of those in power are taken as "self-evident truths" and the words of those not in power are dismissed as irrelevant, inappropriate, or without substance". Every speaker or writer speaks or writes from ideological positions which are shaped by societal norms, cultural idiosyncrasies and historical factors. However, the ideological position from which a speaker speaks or a writer writes, is often masked by vocabulary choice, arrangement of phrases and sentence patterns, which make the listener or reader accept what is presented to him or her on its face value.

Our goal in this paper, therefore, is to use Critical Discourse Analysis to elucidate such ideologically natural postures in media discourse and, following Fairclough (1985), cited in Toolan (2002:322), "make clear social determinations and effects of discourse which are characteristically opaque to participants". We shall use media discourse for our analysis because, as Fairclough (1989), in Toolan (2002:17) points out, people receive "constant doses of news each day" and news is therefore "a significant factor in social control" and accounts for a large proportion of "a person's average daily involvement in discourse". Our choice of news broadcast on the electronic media is hinged on our observation that, perhaps as a result of economic factors, low level of literacy and dwindling reading culture among the average elites in Nigeria (Ajiboye, 2002), majority of Nigerians rely on the electronic media (particularly radio and television) for their news, general information and entertainment. Electronic media also appear to be the media favoured by governments, their agencies, public and private entrepreneurs, and even individuals, in reaching the populace and for mobilizing the people into specific action.

Another reason why we selected media discourse for our analysis is the very definition of news (as that which is new or current, and about "extra-ordinary" occurrences) which encourages what Weaver (1994) in Chimombo and Roseberry (1998:313) calls "the culture of lying story". Also, as Herman and Chomsky (1988) in Klaebn (2002: 147), point out, "the media are integral actors in class warfare, fully integrated into the institutional framework of society, and act in unison with other



ideological sectors, i.e., the academy, to establish, enforce, reinforce and 'police' corporate hegemony". The mass media are regarded as instruments of power to "mobilize support for the special interests that dominate the state and private activity" (Klaebn, 2002: 147).

Our data will be drawn from selected bulletins broadcast on Radio Kwara, Ilorin, the Kwara State Capital, to represent government owned media organizations in Nigeria. The radio station belongs to the Kwara State Government. Established in 1956 as a relay station, Radio Kwara became a full-fledged radio station in 1978. It transmits on medium wave band, though it also has a sister station that transmits on Frequency Modulated (FM) band. Major news broadcasts are transmitted on both the medium wave and the Frequency Modulated bands. Among the numerous duties that the station is given by law to perform is "to collect news and information in any part of the world and in any manner that may be thought fit ..." (<http://www.radiokwara.com/duties.htm>).

By analyzing selected news bulletins broadcast on Radio Kwara, we intend to, among others, show:

- i. the extent to which choice of words and expressions, their positions within sentences, sentence structures and the arrangement of sentences in relation to one another in a particular bulletin, are used by reporters/editors as staging devices as professionally demanded of them and as institutional subjects, to make their listeners believe what is broadcast as the "correct"/"true" position;
- ii. how the arrangement of events in a particular bulletin is used by reporters/editors to give prominence to the events or to detract from their importance;
- iii. what other techniques, apart from the above, reporters and their editors use to 'black-out' voices other than those of institutional subjects (viz government agents).

This paper has four sections. Section one introduces the subject of discourse, highlights the nature of the problems we are investigating and gives a brief discussion on Radio Kwara. Section two reviews Critical Discourse Analysis, while the third section presents and discusses selected news items broadcast on Radio Kwara. In section four, we present our findings, summarize and conclude the study.

### **Critical discourse analysis**

Fowler (1991) in Toolan (2002:346), describes Critical Discourse Analysis as "an analysis of public discourse designed to get at the ideology coded implicitly behind the overt propositions, to examine it in the context of social formations". Critical linguistics, he explains, is concerned with the use of linguistic analysis to expose what he calls the misrepresentation and distortion in a variety of modes of public discourse. It offers "a critical reading of newspapers, political propaganda, official manuscripts, regulations, formal genres such as interviews, etc." (Toolan, 2002:348). The goal of the critical linguist, says Fowler, in Toolan (2002:350-351), is consciousness-raising, as critical linguistics gives more power to the reader and promotes the confidence that is needed for the production of readers (and interlocutors) "who are not only communicatively competent, but also critically aware of the discursive formations and contradictions of texts ...". He concludes by describing critical linguistics as "instrumental linguistics" which looks beyond the formal structure of language as an abstract system towards the practical interaction of language and context. This, according to Fowler (Toolan, 2002:353), is because "in the present political and social climate, occasions for ideological critique are pressed upon our lives daily".

In the view of Richardson in Toolan (2002:259), critical linguistics "discharges its 'critical' task by exposing the ideological level of meaning in texts that are manipulative of their readers and/or mystifying of their subject matter". As he points out, to read innocently, non-analytically, is to be manipulated and mystified. Fowler and Marshall (1985:21), believe that "ideology is invisibly present in any utterance and one main purpose of the analysis of language is to reveal this fact and its implications", so as to make present – but concealed meanings visible. This position is further

advanced by Richardson in Toolan (2002:361) when he observes that "writers and readers, speakers and hearers, are equally vehicles for the transport of ideological themes, their production and consumption of texts, the means whereby those themes are kept potent in culture".

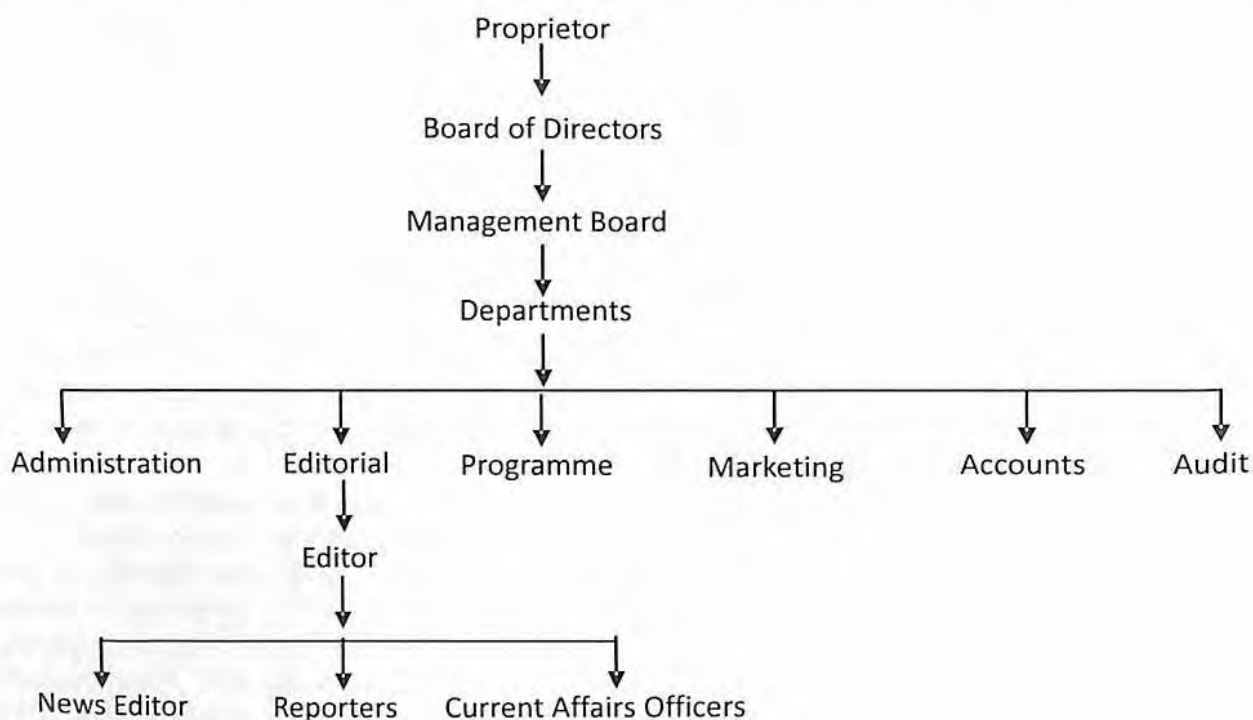
On the place of language in society, Fairclough in Toolan (2002:1), observes that "language is centrally involved in power and struggles for power and it is so involved through its ideological properties". According to him, what one sees in a text, what one chooses to emphasize in description, are all dependent on how one interprets a text, "as even the intimate and private interactions which occur within the family are socially determined" (Toolan, 2002:95). He advocates a sensitive approach in critical language analysis to properties of the society and institutions that we are concerned with. This is because, as he emphasizes, institutional practices which people draw upon without thinking, often embody assumptions which directly or indirectly legitimize existing power relations. Thus, practices which appear to be universal and commonsensical can often be shown to originate in the dominant class or the dominant block and thus become naturalized.

Fairclough in Toolan (2002:15), describes ideological power as a situation where types of practice and types of discourse function to sustain unequal power relations. Ideological power is the power to project one's practices as universal, while 'common sense' is a significant complement to economic and political power, and it is particularly significant because it is exercised in discourse. According to Fairclough, in Toolan (2002:18), the discourse of social control usually tends towards simulated egalitarianism and the removal of surface markers of authority and power. In order to maintain power, therefore, institutional and societal power-holders exercise control over orders of discourse. Social institutions are said to have their hidden agendas, and because the agendas are hidden and indirect, the social determination of the discourse types of the various institutions and their effects on levels of social structures are not apparent to subjects in the normal course of events. This makes people to be legitimizing or delegitimizing particular power relations unconsciously, thus underscoring the relevance of critical discourse analysis in raising people's self-consciousness. As pointed out by Kress (Toolan, 2002:238-256), "writers and authors already find themselves in certain social/discursive positions which structure their writing to a greater or lesser degree".

In summary, the goal of critical discourse, as McGregor ([www.kon.org/archives/forum/15-1/mcgregorcda.html](http://www.kon.org/archives/forum/15-1/mcgregorcda.html)) says, is to analyze discourse to find hidden meanings. According to him, critical discourse "challenges us to move from seeing language as abstract to seeing our words as having particular meaning in a particular historical, social and political condition". He therefore admonishes us "never again (to) speak or read/hear other's words without being conscious of the underlying meaning of words", as "our words are politicized, even if we are not aware of it, because they carry the power that reflects the interests of those who speak". In his view, opinion leaders, courts, governments, editors, even family and consumer scientists play a crucial role in shaping issues and in setting the boundaries of legitimate discourse, including what is talked about and how.

Emphasizing the power of editors, White (1964:147), explains that "the media editor, by virtue of his position as a gate keeper, disseminates to the public only those events that he considers to be true and wholesome to the society". Following from Fairclough's observation in Toolan (2002:331) that institutions construct their ideological and discursive subjects, that is they impose ideological and discursive constraints on them as a condition for qualifying them to act as subjects, we see the media editor as an institutional subject operating together with some other institutional subjects (as shown in our organogram in Figure 1) to serve the interests of the media house concerned:





**Fig 1: Subjects in mass media practice**

The media editor and his reporters, in the process of acquiring the ways of acting which are in conformity with the way subjects in a media house should 'normally' behave, customarily acquire the ways in which somebody in their position is institutionally conditioned to see things. In other words, as Ellis in Fairclough points out (Toolan, 2002:336), "ideology produces subjects which appear not to have been subjected or produced, but to be free, homogenous, and responsible for their actions". The extent to which this is so in the Nigerian context is part of what we investigated in this paper.

### **Sampling and discussion of data**

The news items that constitute our data in this study were randomly selected from the pile of the national news bulletins broadcast on Radio Kwara, Ilorin, from August 30, 2006 to July 12, 2007, a period of six months. The station broadcasts its national news bulletins twice daily (3.00pm-3.15pm and 8.00pm-8.15pm). In other words, about 60 news bulletins were broadcast in a month, making a total of 360 news bulletins for the period sampled. The bulletins were found to be similar in style and address similar issues, like education, health and other social issues, which fall within those that van Dijk in Chimombo and Roseberry (1998:322), says are typically the concerns of news discourse, others being war, violence, society, disaster, sports, arts and human interest. The three news bulletins randomly sampled were found to be representative, in style and subject matter, of the entire news bulletins within the sampled period. They were reports of activities carried out by personalities representing the Kwara State and Federal Governments and the events reported on took place and were broadcast on Radio Kwara between July 2006 and February 2007, which was shortly before the 2007 national elections. The three bulletins are presented as appendices I-III.

Our analysis will focus only on language features that characterize media discourse as a type of critical discourse. For example, staging is generally used in news reports. Staging (Chimombo and Roseberry, 1998:37-40) is achieved by deliberate choice of words, intonation and stress, particularly with respect to news broadcasts. Words are deliberately chosen for their connotative, social or affective meanings, and as Thom (1989) in Chimombo and Roseberry (1998:328) points out, "state controlled media reports deal in vagueness, repetition and preference for passives and other features designed by reporters to distance themselves from responsibility and to control the thought patterns of their readers" (or listeners). In this paper we showed the extent to which these are true of Radio Kwara.



Another feature of news broadcasts which makes them appropriate as data for critical discourse, relates to their structure. News meant for broadcast on electronic media begins with a headline, followed by lead (that is, the first paragraph of the story (Ogunsiji, 1989: 19)), place, time, episodes. It can also be distinguished by topic shift, which is marked by paratones. Topic structuring, in most cases, follows a top-down pattern in which the summary precedes episodes and all essential general information is given before specifics and details (van Dijk, 1988, in Chimombo and Roseberry, 1998: 324).

In news bulletins, "reporters colour their item with personal interpretation" (Chimombo and Roseberry, 1998:331) and employ hedges, using a variety of modal verbs to trigger inferences from their readers or listeners. We examined the extent to which this can be said of the Radio Kwara bulletins which we sampled in this paper.

Two of the stories in our corpus relate to tertiary education in Kwara State. The two stories are labelled Appendices I and II. The story in Appendix I begins with a lead as is characteristic of news stories:

The Governing Council of Kwara State College of Education, ..., has advised staff against any form of confrontation with Government.

The lead, as earlier mentioned, is the first paragraph that summarizes the facts of the story. It, as is often the case with media reports, extends to the second paragraph of the story in which the place where the event being reported upon took place and some of the personalities involved are mentioned. The third paragraph of the bulletin identified the spokesman for the Governing Council of the institution, who was its Chairman. The Chairman was reported to have said that threats would not serve any useful purpose and strike action would be counter-productive. In the same bulletin, the Chairman was reported to have emphasized dialogue as the best means of resolving crisis, and condemned misleading statements. He was also reported to have appealed to the entire staff of the College to reciprocate government's gesture by being dedicated to duty, loyal and efficient.

Our first comment on this bulletin is that the reporter who filed it wrote the story from the point of view of the governing council which, from the perspective of critical discourse, is an institutional subject representing the Kwara State Government. The reporter himself appears to have been conditioned, as an institutional subject representing his media house, to present stories from that point of view. Also, the reporter gives an impression of his neutrality in the events he reported on by writing the news in the reported speech format, as is professionally characteristic of media discourse. By this, the reporter cannot, strictly speaking, be held accountable for what is said in the news. However, the selection and arrangement of the components of the bulletin are strictly the responsibility of the reporter and, perhaps, his news editor, who decide what is worth including in the bulletin.

As we mentioned earlier, words in media discourse are deliberately chosen for their connotative, social or affective meaning, and staging is achieved through this. Staging appears to have been used in the bulletin under analysis as, first, we observe that only the Governing Council's views are reported on, while nothing is said about what the staff said, even though the sitting was described as interactive. An interactive meeting, one would expect, would involve an exchange of views between the Governing Council and the representatives of the staff, and if it was an exchange of views, a news report on it should present both the Council's and the staff's views. That this was not done by the reporter shows that the reporter has employed staging to present the Governing Council's views as the only views worth letting the public know about, while 'killing' the staff's view.

Words and expressions appear also to have been deliberately chosen in the report to achieve staging, as the underlined portions of the bulletin have shown. For example, the expression "staff have been advised against any form of confrontation with government" gives the impression that staff might be attempting to be confrontational, though what the official position saw as confrontational was not stated. Also, the expression "threats would not serve any useful purpose and strike would be counter-productive" suggests that the staff were issuing what the Governing Council saw as threats, as the



reporter reported it. The nature of the threat is not stated in the news, neither is anything said to show that a strike action was being planned. Similarly, what makes the statement referred to in the news misleading is not mentioned.

From the point of view of critical discourse, whatever is said or written, especially by those in power, is done from particular ideological points of view. We view the Chairman of Council's statement that payment of salaries to the institution's staff is a good gesture by government as ideological. The same goes for the way it is reported by the reporter. What is not stated is that salaries are paid to staff for services rendered by them as of right, not as a privilege, and that it is a matter of statutory obligation by government to do so.

The second news item (Appendix II) is similar to the first one in the sense that it also represents the point of view of an institutional subject, a Commissioner for Education. The Commissioner visited a state-owned College of Education, after it had been closed down following what the reporter referred to as a "rampage". The Commissioner, during his visit, was reported to have said that the institution would be re-opened soon, but before that could be done, the State government "needed assurance from the management, staff and students of the college that such unfortunate incidence (sic) would not occur again". The Commissioner was also reported to have said that based on the report of the panels set up by government to investigate the incident and what he saw on the ground, a sum of forty-one million Naira would be needed for the repair and replacement of damaged properties. He then advised the staff and the students of the institution to shun divisions among them and anything that could cause industrial unrest and violence in the institution, as "the government was seriously looking into the problems of the college and that (sic) of other tertiary institutions with a view to coming out with workable solutions to address them."

Like the bulletin in our first corpus of data, this one is also reported from government's point of view, thus down-playing the view of the management, staff and students of the institution. The only reference to management's position in the news is an appeal to the government by the Acting Provost of the College to look into the problems of insufficient funding and lack of essential facilities in the College and his request for the completion of ongoing projects and construction of new ones in the College. He was also reported to have appealed for the re-opening of the college. The position accorded the Acting Provost's requests in the news ranks them as lacking in importance, compared to the prominence given to the Commissioner's address. This again supports the critical discourse view that the official position or the position of an institutional subject is always the 'true' or 'correct' position worth listening to, while the position of other people is incorrect and should be relegated to the background, if not totally suppressed.

The extent to which deliberate choice of words can be used as a staging device to articulate the position of those in power or institutional subjects is also demonstrated in our second sample. For example, the news report refers to the incident in the college as a 'rampage' which, according to *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (2006:1200) means "a sudden period of wild and violent behaviour, often causing damage and destruction". The inference from the above is that the students involved never gave any prior complaint regarding their grievances before the incident.

The Commissioner's statement that the management, staff and students of the College should assure the government that "such unfortunate incident" would not occur again, appears to be placing the blame for its occurrence on the management and staff of the College, implying that management and staff of the institution perhaps sat together to plan the incident or saw it coming but did nothing to prevent its occurrence.

The Commissioner's advice to staff and students to "shun divisions among them and anything that could cause violence in the institution", implies that there was division among staff and students and that was responsible for the problem in the College. Also the Commissioner's acknowledgement that there were problems in the college is reported via a disclosure that the government "was seriously looking into the problems of the college". This method of reporting denies the College the opportunity to let the public know first-hand that the College had problems. The problems are not even mentioned as part of the Commissioner's statement. In other words, it is through the listener's inference, not through



the Commissioner's assertion, that it is known that the college had problems. If the Commissioner's statement here is related to his statement at the beginning of the news, the implication is that though there were problems in the College, the reaction to them was a 'rampage', an "unfortunate incident", indicative of "division among staff and students" an "industrial unrest and violence". Thus, words and expressions appear to have been deliberately chosen to present the College in a negative light to the public.

The two news items in our corpus relate to issues in two Colleges of Education owned by a state government and the stories in both are handled in a way that presents government's position as legitimate and the action of the workers as 'rampage', 'unfortunate incident', 'industrial action', 'threats', 'confrontation', etc.

The third story in our data (Appendix III) involves the Minister for Health in the Federal Government of Nigeria. The event reported in the news was based on a news briefing the Minister is reported to have given to reporters in Abuja on the Federal Government's preparedness to inaugurate the facilities of a Teaching Hospital. In the news, the Minister is reported to have said that "government's efforts at refurbishing and re-equipping some tertiary health facilities with the (sic) state-of-the-art equipment in the country is to stem the tide of brain-drain." He invited Nigerian professionals (apparently those in the medical services) to "come home to practice with the highly sophisticated equipment they find abroad".

Like the previous two news items, this news item also looks at issues purely from the point of view of an institutional subject, here represented by the Minister for Health. The impression that is overtly expressed in the lead to the news is that brain-drain in the health sector in Nigeria is caused by lack of state-of-the-art equipment in our hospitals, and once such equipment is provided, brain-drain will stop. Though not reported in the news, the Minister's statement implies that those in the health sector in Nigeria are enjoying a good condition of service, hence he invites those who have left the country to return home, as the only problem facing the health sector in Nigeria is being addressed via the provision of modern equipment. The news also gives the impression that providing one Teaching Hospital in the country with modern equipment will solve the problem of lack of modern facilities in the hospitals in Nigeria and will therefore stop the brain-drain in the Health sector. The news does not state the number of Teaching Hospitals in the country and how well equipped they are, such that adding one more Teaching Hospital to the number will make any significant impact.

### **Observations and conclusion**

From our analysis, it would appear that reporters use words and expressions as staging devices to get their listeners to see things from their or the official point of view. This, they do as institutional subjects who are working to promote what Fairclough in Toolan (2002:18) refers to as the hidden agendas of social institutions. Radio Kwara, as a government electronic media station, has its hidden agendas (that of projecting the good image of the Kwara State Government), while overtly presenting the image of neutrality. For example, the reporter and his editor appear to be in control of what goes into the bulletins broadcast on the station and how items that go in are arranged in relation to one another. But in actual practice, as pointed out by Kress in Toolan (2002:238-257), they already find themselves in social discursive positions which structure and determine their writings. "This apparent contradiction of freedom to construct texts on the one hand and the constraints experienced by a writer in writing", is, according to Kress in Toolan (2002:238), "explained by the operation of ideologies in a particular culture and society". In the case of Radio Kwara, the ideology relates to a government media station owned by government in a developing democracy.

We also observe that the position an item of news occupies in relation to the other items in the same bulletin may promote or detract from the prominence of that item in the reader's or listener's assessment. Reporters and their editors use placement as a staging device to promote or down-grade an item of news in their bulletins. Thus, in Appendix II, the views of the institution reported on were made the last item in the bulletin, while those of the State government's officials were given

prominence by their being made to come first in the bulletin. The 'other side' may, in fact, not be mentioned at all as in Appendix I, which validates White's (1964: 147) view that "the media editor, by virtue of his position as a gate keeper, disseminates to the public only those events that he considers to be true and wholesome to the society". This addresses our third research problem, which is to find out the techniques that reporters and their editors use to black-out voices other than those of institutional subjects. Reporters are responsible to their (news) editor, who, as the "gate-keeper", ensures that what is broadcast (or published) does not fall foul of the ideological position the media house represents. The organogram in a typical media house is such that there is a chain of responsibilities, which, starting from the reporters to the Board of Directors must be statutorily ideologically observed.

## BIBLIOGRAPHY

- Ajiboye, T. (2002): "Promoting Reading Readiness in African Languages: A Factor for African Language Harmonization". In Prah, K. K. (ed.) *Rehabilitating African Languages*. CASAS Book Series, N<sup>o</sup>. 18, Cape Town, South Africa, pp. 125-132.
- Chimombo, M. and Roseberry, R. L. (1998): *The Power of Discourse - An Introduction to Discourse Analysis*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Klaebn, J. (2002): "A Critical Review and Assessment of Herman and Chomsky's' Propaganda Model". *European Journal of Communication* 17 (2). London: Sage Publications. ([www.chomsky.info/onchomsky/2002-02.pdf](http://www.chomsky.info/onchomsky/2002-02.pdf). Accessed on 3<sup>rd</sup> January, 2009).
- McGregor, Sue L. T. *Critical Discourse Analysis - A Primer*. ([www.kon.org/archives/forum/15-1/mcgregorcda.html](http://www.kon.org/archives/forum/15-1/mcgregorcda.html). Accessed on 29<sup>th</sup> December, 2008).
- Ogunsiji, M. A. (1989): *Introduction to Print Journalism*. Lagos: Nelson Publishers Limited.
- Toolan, M. (ed.) (2002): *Critical Discourse Analysis- Critical Concepts in Linguistics*. London and New York: Routledge, Vols I and II.
- Wareing, S. (1999): *Language, Society and Power*. In Thomas, L. and Wareing S, (ed.) London and New York: Routledge.
- White, D. M. (1964): "The Gatekeeper. A Case Study in the Selection of News". In Dexter, L. A. and White, D. M. (ed.) *People, Society and Mass Communications*. New York: Free Press, p 147

## Appendices

### Appendix I

30/8/2006

#### LAFIAGI:

The Governing Council of the Kwara State college of Education, Technical, Lafiagi has advised Staff against any form of confrontation with Government.

The Council at an interactive session with representatives of the Staff Union said threats would not serve any useful purpose and that strike action would be counter productive.

The Chairman of the Governing Council, Chief Ganiyu Jaiyeola, who emphasized dialogue as the best means of resolving crisis, condemned misleading statements, particularly on alleged payment of half salaries to staff of Tertiary Institutions in the State.

Chief Jaiyeola stated that the College of Education Lafiagi, had been paying monthly salaries in full, as at when due adding that the backlog of arrears inherited from the previous Government had been cleared including that of December, Two Thousand and Two.

He appealed to the entire Staff of the College to reciprocate Government gesture by being dedicated to duty, loyal and efficient and serve as role model in character and learning.

R/N-8022

BAJ/FA/DTA 14 LINES END:



## **Appendix II**

**30/8/2006**

### **COLLEGE/ORO: ONE**

The Kwara State College of Education, Oro is to be re-opened soon while a substantive Provost will be appointed for the Institution.

The State Commissioner for Education, Science and Technology, Alhaji Abdulraheem Adedoyin, announced this yesterday while addressing the staff of the College shortly after inspecting properties destroyed by Students during the July seventh rampage in the Institution. Alhaji Adedoyin however, added that before this could be done, the State Government needed assurance from the management, staff and Students of the College that such unfortunate incidence would not occur again.

According to the Commissioner, the report of the Panel Inquiry, which investigated the causes of the crisis and with what he saw on ground, a sum of Forty One Million Naira would be needed for the repair and replacement of damaged properties.

He advised the Staff and Student to shun divisions among them and anything that could cause Industrial unrest and violence in the Institution, adding that, the Government was seriously looking into the problems of the College and that of other tertiary Institutions with a view to coming out with workable solutions to address them.

Earlier, the Acting Provost of the College, Deacon Opaleke, had highlighted the problems facing the Institution.

Such problems, according to Deacon Opaleke included insufficient funding by the Government and lack of essential facilities.

The Acting Provost called on the Government to assist the Institution in completing all the ongoing projects and Construction of new ones.

P.T.O

**30/8/2006**

### **COLLEGE/ORO: TWO**

He also appealed for the re-opening of the College for students so that the next academ session would not be disrupted.

## **Appendix III**

**12/2/2007**

### **HEALTH LAMBO:**

Health Minister, Professor Eytayo Lambo says Government's effort at refurbishing and re-equipping of some Tertiary Health facilities with the State-of-the-Art equipment in the Country, is to stem the tide of brain-drain.

The Health Minister who was briefing Newsmen in Abuja on preparedness of Government to inaugurate the facilities of University of Maiduguri Teaching Hospital this week said Nigerian Professionals could now come home to practice with the highly sophisticated equipment they find abroad.

Professor Lambo who gave an insight into some of the equipment available at the University of Nigeria Teaching Hospital also disclosed that the work on the University of Nigeria Teaching Hospital, Enugu and Lagos University Teaching Hospital were at an advanced stage and would be inaugurated next month.

He said installation work was going on at the University of Ilorin Teaching Hospital.

Professor Lambo said the Government was very anxious to complete the project.

RNA

HA/TA/DTA 13LINES RNS END:



## **A SPEECH ACTS ANALYSIS OF SLOGANS OF TELECOMS COMPANIES IN NIGERIA**

**Samuel A. Dada**

*Department of English, Faculty of Arts,  
University of Ado-Ekiti, Ado-Ekiti  
Ekiti- State, Nigeria  
samuelayodele2002@yahoo.com*

### **Introduction**

Language is the principal means used by human beings to communicate with one another. Language is primarily spoken, although it can be transferred to another medium such as writing. If the spoken means is unavailable, as may be the case among the deaf, visual means such as sign language can be used. Thus, a prominent characteristic of language is that the relationship between a linguistic sign and its meaning is arbitrary. Another characteristic of language that distinguishes it from animal communication is that it can be used to discuss a wide range of topics.

Man has the ability to create symbols, ascribe meanings and interpret messages. These very qualities distinguish him from the lower animals and give form and character to his existence. These communicative abilities make him capable of affecting and influencing people around him through language which defines man's humanity. Communication, therefore, is the most crucial phenomenon to man. Through it, people have been mobilized or influenced, wars have been fought and special consideration granted, power has been broken, shattered or perpetrated.

Every human society, from the most primitive to the most advanced, depends on some form of communications network. Since communication is the essence of using language, it will be virtually impossible for any group of people to define successfully their common and binding interest without language. Moreover, the telecommunications networks make communication easier through their services; the society which uses them is the better for it.

Telecommunication is the transmission of signals such as data and information through electronically transmitted waves over a distance for the purpose of communication. It is an important part of modern society. In cities throughout the world, home owners use their telephones to organise many home services ranging from gas deliveries to requesting for electricians. Even relatively poor communities have been noted to use telecoms to their advantage. In Bangladesh, isolated villagers use cell phones to speak directly to wholesalers and arrange a better price for their goods. In Cote d'Ivoire, coffee growers employ cell phones to follow hourly variations in coffee prices and sell at the best price.

Telecommunication is one of the fastest growing areas of technology in the world. Because of its rapid growth, companies and individuals can access information at electronic speed from almost anywhere in the world. As a result of this, telecommunication companies in Nigeria had to make a lasting impression on the public to influence their choices of network and to sustain their loyalty. To further buttress the fact that language plays a vital role in telecommunication, the Nigerian Communication Commission (NCC) imposed a blanket ban on all the GSM operators with respect to advertising. NCC imposed this ban and stopped all operators from advertising as a tool of attracting new customers. This is based on the complaints about networks adding more customers than the network can cope with.

Language has a powerful influence on the people and their behaviour. This is especially true in the fields of marketing and advertisement to attract customers. Thus, an examination of the choice of words or the language used to convey advert messages in form of slogans forms the main thrust of this paper. A study of this nature will attempt to demonstrate how language functions in the context of situation. Again, it will throw more light on the kind of language technique that is employed in modern advertising media. More importantly, the study hopes to present through the speech act theory the dynamics of meanings embedded in slogans of telecoms companies in Nigeria.



## **Slogans in advertisements**

Advertising, according to Learnthat.comLLC (2004), 'is a paid form of communicating a message by the use of various media. It is persuasive, informative, and designed to influence purchasing behaviour or thought patterns'. It is a process of drawing attention to, notifying or informing somebody of something. It has to do with communicating messages with the aim of informing potential customers about products and services and how to obtain these products. Adverts are usually placed anywhere an audience can easily or frequently access them.

Advertising is a powerful educational tool capable of reaching and motivating large audiences. Slogans on the other hand are small catchy phrases used in advertising. Slogans used by the telecoms companies help them to crystallize their thoughts and intentions to prospective customers. Slogans are adopted for their ability to leave a lasting impression on the minds of listeners. Slogans are short and witty, thus easy to remember. They affect one's memory with their content.

Slogans of the telecoms companies in Nigeria are both in written and oral forms. Slogans, either verbal or written, summarise the main idea in a few memorable words. They are often found on handbills or flyers, bill boards and newspapers. In oral form, this communication strategy is done on the television, the radio and the internet. Slogans are meant to be persuasive and not commanding. It is therefore important to note that politeness is very essential in the slogans of advertisement. Advertisements thus involve being tactful, modest and nice with the language used.

Slogans, as acts of communication, are special as their success depends on the fact that the intention with which they are performed is recognised by the audience. Thus, the fulfilment of slogans as acts of communication is fulfilled in its recognition as such by the addressee. Observe that communication aims at a meeting of minds, not in the sense that the audience is to think what the speaker thinks, but only in the sense that a certain attitude towards certain propositions is to be recognized as being put forward for consideration.

## **Objective of the study**

The objective of this study is to examine how slogans perform speech acts and show- case language in action. In addition, it hopes to present the hidden meanings possessed by these slogans or at least, show that slogans are not only out to inform the public but also to persuade them thereby influencing them to act in a particular desired way.

## **Methodology and theoretical orientation**

The study applied the speech acts theory in the examination of slogans of three major telecommunications companies in Nigeria. The slogans cut across both oral and written versions of the adverts obtained from both the print and electronic media. The data include past and current slogans of these telecommunications companies in Nigeria.

## **Framework for analysis**

The Speech Act Theory developed by J.L. Austin (1962) and J.R. Searle (1969) has been adopted for this study since it provides a useful and productive framework for linguistic analysis especially in conversational situations. Speech act theory therefore examines the functional dimension of language. A Speech Act is an 'action performed by the use of an utterance to communicate' (Yule, 1996:134). Thus, Speech Acts according to Mey (2001:95) 'are verbal actions happening in the world. Uttering a speech act, I do something with my words: I perform an activity that at best intentionally brings about a change in the existing state of affairs ...'

Speech Acts cannot be fully discussed outside the realm of pragmatics, 'a relatively newer area of linguistics than semantics' consisting 'a cluster of approaches which cohere around the preoccupation with the contextual constraints on meaning' (Finch, 2000: 149). Thus, it is a very diverse



area of linguistic study. Pragmatics is defined as 'the study of meaning as communicated by a speaker (or writer) and interpreted by a hearer (or reader)' (Yule, 1996:1). To Blakemore (1992:18) pragmatic theory is concerned with 'the mental structure underlying the ability to interpret utterances in context'. To Babatunde and Odepitan (2009:297) 'pragmatics is speaker's choice and hearer's reaction in a given communicative situation'. Pragmatics is also the study of 'the use of language in human communication as determined by the conditions of society' (Mey, 2001:6). Just as the rules governing semantic interpretation respect the classes of syntactic structure, the operation turning discourse into acts might also be called a pragmatic interpretation of utterances (Ayodabo, 2003:133).

According to Lawal (1995), pragmatics evolved as a result of the limitations of structural semantics to capture satisfactorily the sociological and other non-linguistic dimensions of verbal communication. Thus, elements of pragmatics, obvious from the foregoing, apart from those of the grammatical and/or semantic situation, also include the context of situation, socio-cultural situation and psychological situation. Above all these, the pragmatic approach to language has, as its concern, communicative competence as opposed to grammatical competence. Indeed, the pragmatics of a situation of social interaction according to Adegbija (1982) entails that at every stage of discourse, both speaker(s) and hearer(s) have to mobilise appropriate areas of the pragmatic, social, syntactic, semantic and lexical competencies in order to be able to participate effectively in the interaction at hand. The tools and features of pragmatics include speech acts, context, presupposition, inference and implicature.

We observe that with the exception of Adegbija (1982) many of these tools and features are yet to be fully tested or applied to advertisement per se in Nigeria in spite of the existence of many research works on Pragmatics, Stylistics and Discourse Analysis (see Adeniji, 2009; Adetunji, 2009; Alo and Ebuke, 2009; Ayodebo, 2003; Babatunde and Odepitan, 2009; Lawal, 1995, 2003; Oni and Osunbade, 2009; Opanachi, 2009; Osisanwo, 2005 and Taiwo, 2003 among others). This yawning gap in the use of pragmatics in advertisement has informed our decision to apply speech act analysis to the use of slogans in GSM adverts in Nigeria. Besides, the beauty of pragmatics lies in the fact that each of the features laid out above has something to contribute to the process of decoding the meaning of the text from the point of view of the listener/reader (Osisanwo, 2005).

In order to ensure a sharp focus and a robust decoding process of the data here, all the pragmatic features itemised above have been incorporated into the analysis via the speech act theory and the Mutual Contextual Beliefs (MCBs) (see Bach and Harnish, 1979; Lawal, 2003). Speech act theory argues that when language is used, certain acts are being performed. Three types of acts which utterances can be said to perform are: a **locutionary act**- the act of saying something that makes sense in the language; 'consisting in a combination of a phonic act (production of actual noise), a phatic act (production of certain words in a certain syntactic order), and rhetic act (communication of a specific message)' (Hallon, 2003 in Adetunji, 2009); an **illocutionary act**- act of 'meaning' performed through the medium of language: *warning, promising, requesting, stating and so on*; and a **perlocutionary act**- the effect the illocutionary act has on the listener: *such as misleading, persuading, convincing, and so forth*. A particular illocutionary act could be successful or not. The factors that determine whether a particular illocutionary act succeeds are termed felicity conditions or appropriacy conditions or happiness conditions.

Based on the different views of speech act theorists, all utterances constitute speech acts of one kind or another (cf. Finch, 2000). Thus, taxonomies of speech act types provided by theorists vary in details. However, one of the most widely used, which is directly relevant to our data under study here, is that proposed by Searle (1976: 10-16), with all acts divided into five main types as follows:

1. **Representatives (Assertives)**, which commit the speaker in varying degrees to the truth of the expressed proposition. These are acts describing situations. To Mey (2001:120) 'These speech acts are assertions about a state of affairs in the world (hence they are also called 'assertives') and thus carry the values 'true' or 'false'.'
2. **Directives**, which are attempts with varying degrees of force to get the addressee to do something. These acts direct somebody to do something.



3. **Commissives**, which commit the speaker to some future course of action. According to Mey (2001:120-121) 'Like directives, commissives operate a change in the world by means of creating an obligation; however, this obligation is created in the speaker, not in the hearer, as in the case of the directives.'
4. **Expressives**, which express the psychological state of the speaker with respect to the proposition. Expressive acts simply express the feelings/inner state of the speaker.
5. **Declaratives**, which effect immediate changes in the institutional state of affairs. The declarative act must, however, meet the felicity conditions to be effective.

Direct speech acts presented above provide a match between sentence meanings and speaker meaning. However, indirect speech act will not be so direct. For instance, *It's cold in here* can be categorized as declarative based on the foregoing, but then, its extra or indirect meaning is 'can you close the window?' Thus, the data analysed here are explored for both meanings. That is, each utterance was analysed pragmatically (via the respective groupings) by stating the direct illocutionary act it performs and its indirect illocutionary force. For more depth of analysis, the Mutual Contextual Beliefs (MCBs) for each group were also presented. MCBs is like 'presupposition' and 'implicature' in that they all rely on background information. Lawal (2003:153) says that 'MCBs centre around the speaker's intention and the listener's inference'. He states further that 'a speech act is performed with the aim that the listener will be able to understand and identify the intention of the speaker'. Thus, the listener needs to put certain facts together to decode the speaker's intention. These facts, which are well-known to both interlocutors are referred to as MCBs.

In short, the study, in addition to the Speech Act theory by Austin and Searle also adopted Lawal's (2003) 'Aspects of a Pragmatic Theory' so as to provide an in-depth analysis of the data. Lawal's model identifies six hierarchical contexts of an utterance: linguistic, situational, psychological, social, sociological and cosmological. The linguistic context is language itself. The situational context is the topic of discourse and the factors of the physical event including concrete objects, person and location. The psychological context refers to the background of the mood, attitudes and personal beliefs of the language user. The social context is concerned with interpersonal relations among the interlocutors. The sociological context describes the socio-cultural and historical setting. The cosmological which is the ultimate context covers the language user's world-view. These various levels of contexts/competencies enunciated above are incorporated into the analysis.

### **Data analysis**

In this analysis, the data have been classed according to the type of speech act expressed by each utterance. Thus, of the five speech act types discussed above only three are recognized in our data as presented below. In addition, the syntactic structure peculiar to each classification is also identified.

### **Declarative act**

In Searle's words: 'Declarations bring about some alternation in the status or condition of the referred to object or objects solely by virtue of the fact that the declaration has been successfully performed' (1977:37). The declarative act effects immediate changes in the institutional state of affairs, and which tends to rely on elaborate extra linguistic intuitions. The defining characteristic of this act is that it is used to say something and make it so, e.g. 'I hereby declare the election null and void'. Slogans in this category include:

1. MTN- Your best connection
2. MTN- Everywhere you go
3. MTN- Midnight friends matter

4. MTN- Family makes things happen
5. MTN- Moving you ahead
6. CELTEL- Making life better
7. CELTEL- It's all about you
8. GLO- Unmatched clarity

Observe that expressions in this category can be prefixed with 'I declare that' e.g. I declare that MTN is your best connection. In terms of structure, the slogans are either phrases (NPs) or simple declarative statements. Noun phrases include: Your best connection; Unmatched clarity. Verb Phrase: Making life better, Moving you ahead. Statements: Everywhere you go; Midnight friends matter; It's all about you; (Celtel is) Making life better (for you). Again, observe how every one of these utterances simply makes the respective companies in question available to the audience through the use of context-sensitive words. Most examples here have subjects. These subjects: 'You', 'Your best connection', 'Midnight friends' 'Family' etc., however, heavily depend on context for interpretation.

Observe how these expressions, phrases or clauses, follow the normal word order in English. We may not be able to prove whether these utterances work or not in terms of services rendered, yet, they have been used as a desire-creation strategy. In other words, we have classified these utterances as declaratives since they manifestly declare something. Verbs used to encode here include: makes, making, matter – all are in the present tense.

#### **Directive acts**

Directive acts try to get the hearer to act in such a way as to fulfil what is represented by the propositional content of locution. This type of act places responsibility on the hearer. It tries to get the hearer to behave in some required way. Examples of slogans in this class include:

1. MTN- Join the cool crowd
2. MTN- Share life with your loved ones
3. MTN- See for yourself
4. MTN- GO start something
5. CELTEL- Listen with your soul
6. CELTEL- Accomplish your goal
7. CELTEL- Welcome possibilities
8. CELTEL- Exceed expectations
9. CELTEL- Join our world
10. CELTEL- Be unlimited
11. CELTEL- Do anything
12. CELTEL- Stay in touch
13. CELTEL- Win your dream
14. GLO- Glo with pride
15. GLO- Be in charge
16. GLO- Expand your options
17. GLO- Do it your own way
18. GLO- Rule your world
19. GLO- Ignite the fun

In structure, slogans in this category open with the verb elements, followed either by a noun phrase (NP) or a prepositional phrase (PP). In other words, these are command structures without the subject (NP). Also observe that the verbs in this class are all action words directing or commanding the hearer to 'do', 'act' or 'carry out' specific actions.

As expected of directive acts, these utterances are out to advise, admonish, beg, ask, forbid, instruct, order, permit, request, require, suggest, urge, or warn. 'Join the cool crowd' advises the addressee as well as urges him. 'Share life with your loved ones' advises just as it urges the addressee to act. 'See for yourself', 'Listen with your soul', 'Join our world', 'Do anything', 'Stay in touch', 'Glo with pride' and so on. They all request, order or instruct.

## Expressive Acts

Expressive acts are such that appreciate, congratulate, greet, welcome or thank or apologise. Action here involves the advertiser's mood. It expresses the psychological state of the speaker with respect to the proposition involved. The structure of this category follows the normal word order (phrasal or sentential) in English. Examples in this category are as follows:

1. MTN- Moving you ahead
2. MTN- Your best connection
3. MTN- Everywhere you go
4. MTN- Making life better
5. CELTEL- It's all about you
6. CELTEL- Everywhere
7. GLO- Unmatched clarity

Here the listener is not commanded, directed, invited to buy the product or anticipate any form of pleasure from the use of the product. Rather, the speaker simply expresses the sincerity conditions of the illocutionary act. It projects a product's uniqueness. 'Unmatched clarity' although a claim, is actually praising and appreciating the company, thereby manipulating the customers' desire towards the product. These slogans naturally presuppose that the networks indeed actual merit the encomiums being showed on them.

## A speech act analysis of the aistinct slogans

It is observed that speakers and hearers are the principal actors on the speech acting scene. 'Curiously, while speakers are implicitly present in most discussions, hearers are never explicitly dealt with.' It is however, undebatable that reference to both parties is essential for pragmatic understanding of speech acting. Thus, 'to communicate effectively, interlocutors must have some mutual knowledge' (Taiwo, 2003:87). The hearer 'must be able to use the sound uttered by the speaker to locate some appropriate areas within his own store of accumulated and generalized experience' (Moore and Carling 1982:168). Based on the foregoing, the pragmatic acts of the classifications above are as presented below.

One example is taken for analysis in each group as a representative sample of each group. Indeed, as evident in the data most of these slogans in each group are more or less synonyms. Thus, the present approach is to reduce monotonous use of words/phrases in analysis.

## Declarative

1. MTN- Your best connection
  - (a) Direct illocutionary act: This is an 'assertive' act of 'stating'
  - (b) Indirect illocutionary act: The indirect illocutionary force of this utterance is that of invitation to participation. Hence, this is an indirect 'directive' act. Contextually, *best* is used to show that we have more than two options and that no matter the number of options, MTN is the best.

## Contexts/Competencies

- (a) Linguistic: This is a simple structure that requires only basic competence in English grammar. For instance, MTN started with 'The better connection' but now it is 'Your best connection'. That implies two networks initially as compared with many that now exist.
- (b) Situational: The advertising company has reacted to current realities as far as the number of Telecoms companies in Nigeria is concerned by changing from better to best. Expressions in this group are all acknowledgements.
- (c) Psychological: 'Your' the possessive form of the second person personal pronoun 'You' was used. Thus, the slogan made a selective use of pronoun to indicate membership of groups and to claim responsibility for beliefs and actions.



- (d) Social: A relationship of consumer versus producer is the type existing between the addressee and the addresser.
- (e) Social-cultural: The listener needs this kind of information in order to make a wise choice or create preference in his/her mind for this particular Telecoms Company. For this group 'you' is the adopted pronoun to really stress the fact that these are inviting statements. Why? Because 'you' is normally used for invitation.

### **Directive**

- 1. MTN- Join the cool crowd
  - (a) Direct illocutionary act: This is a 'directive act' which requires a response from the hearers.
  - (b) Indirect illocutionary act: The indirect illocutionary force of this imperative statement is that of requesting and persuading. The expression has a persuasive function since the intention of the speaker is to persuade the hearer.
  - (c) Contexts / Competencies
    - (a) Linguistic: This slogan, just like all others, is made up of a simple structure which requires basic competence in the grammar of the English language. This structure contains a dummy or an empty subject which is characteristic of most imperatives. This is appropriate here since the context clearly shows who the request is directed at.
    - (b) Situational: The expressions in this group are all in the imperative mood. Thus, there is the question of who carries out the action with respect to the utterance act. The obvious answer to the question: Who performs the action? is the listener. In other words, part of the shared element is therefore deleted.
    - (c) Psychological: This slogan is a persuasive speech which requires audience involvement. The listener must be emotionally connected to the message. It is at this point that understanding and persuasion can take place. The challenge faced by the speaker here is to give facts on why he wants the audience to change their mentality. As evident in this slogan and all others in the group, words have been carefully organized so that the audience can recognize the kind of action the speaker wants. There are two messages in every speech – the one sent by the speaker and the one received by the audience. Thus, a major concern of the speaker is how to hook the audience into the speech and gain their full participation and ensure that the message sent is the message received. As evident in the slogans in this category, listeners can be easily receptive of a speaker who sincerely shares their values, beliefs and attitudes and who says something that affects them. 'Be in charge', for instance, as used by the advertiser is touching on the potential consumer's self-image as proud, seeking to get rich, etc.
    - (d) Social: A relationship of a consumer versus a producer exists here. Thus, to create audience involvement the network provider speaks on the audience area of interest. That is, what they will like to hear.
    - (e) Socio-cultural: The society expects that the slogans be attention-catching. It must arrest listener's attention for him/her to pay any attention to them let alone be converted by them.

### **Expressive**

- 1. MTN- Moving you ahead
  - (a) Direct illocutionary act: This is an 'expressive' act of 'assertion'.
  - (b) Indirect illocutionary act: The indirect illocutionary force of this statement is that of invitation in that 'you' is a pronoun used for invitation. Hence, this is an indirect 'directive' act. The piece of writing is not only highly informative but also highly inviting.

### **Contexts/Competencies**

- (a) Linguistic: Basic knowledge of the structure of English language is required. The expression itself is 'MTN is moving you ahead'. Hence, only the VP is presented the assumption that the reader will supply the missing elements.

- (b) Situational: The audience is the focus of the utterance, thus, the presence of *you* in this text. The speaker has simply identified with the concerns and needs of the audience.
- (c) Psychological: The speaker who has the task of making sure his speech makes impact on the audience is simply acting this out with his choice of words which no doubt carries positive connotations. Thus, he presents logical and factual speech to oppose audience's former beliefs and to motivate action in them. 'Moving you ahead' as used by the advertiser here is supposed to touch the potential customer's self-image as upwardly mobile. Also the fact that mobile phones now reach all villages (not in Nigeria alone but all over Africa, India and the Far East) is touched upon by 'Everywhere', etc. showing that even the remote villager can be on the network.
- (d) Social: A relationship of consumer and producer exists here. Thus, pronominalisation is a linguistic means used to show relationship (i.e. tenor of discourse) between the addressee and the advertiser) in these slogans. In literature the first person narrative by its nature tends to be genuine which is probably the reason for its use in commissives, whereas the second or third person is fictitious by its nature in that the action and the characters belong to the omniscient narrator. Such a pronoun assumes the voice of an inquirer. This is to ensure that every reader identifies himself/herself with the slogan.
- (e) Socio- cultural: The slogans consist of simple sentences which are however directed to the hearer through the use of the personal pronoun , *You*. It is worthy to note that the relationship between the author and the reader is not a real one. This is because the author cannot tell who will actually be reading his work. Even then, the technique of addressing somebody called 'You' or the 'reader' has certain aesthetic effects upon the actual reader, although the appeal is not like a telephone call that is meant for him personally.

## Discussion

As patently evident in the analysis above, the linguistic devices employed by telecoms companies have simply justified the assertion that all utterances constitute speech acts of one kind or another. 'In some cases the type of act is explicitly marked by a speech act verb, whereas, in others, it is more implicitly signalled' (Finch, 2000:182). Equally obvious in the analysis above is the fact that although there are three types of acts which utterances can be said to perform: a locutionary act, an illocutionary act , and a perlocutionary act; 'speech act theory tends to concentrate largely on illocutions'(Finch,2000:181). It is worthy to note that the perlocution or perlocutionary act which is the hearer's act, that is, the persuasion of the ADDRESSEE, for all the utterances is the same. No wonder, speech act theory tends to concentrate solely on illocutions which is the only act that reveals an analysis that varies from one utterance to the other.

Moreover, although five main types of acts are recognized by our model, yet, only three types are manifest in the data here. Indeed, the representative act and the commissive act are conspicuously absent from the data. The function of a commissive act is to commit the speaker to some future action. It announces the intention of the speaker. The speaker becomes committed to act in the way represented by the propositional content. Examples in this class include promising, threatening and offering. It also includes agreeing, guaranteeing, volunteering and so on. Commissives when explicitly encoded employ the first-person pronoun (*I*) because the speaker can only vouch for himself.

This simple fact has great implications for the kind of utterances being employed as slogans of adverts. In other words, there is no match between these slogan words and the context of situation. Thus, the felicity conditions of these utterances are in question. These slogan utterances are therefore no performatives at all. To Finch (2000:181)

*Performatives are a special group of utterances the saying of which actually performs the action named by the verb. For example:*

act of marriage I pronounce you man and wife  
act of naming a ship I name this ship the Saucy Sue  
act of apology I apologize

In line with Austin (1962) we distinguish here between explicit and implicit performatives since constative verbs are also performing some kind of act although of a more purely linguistic kind than performatives. While explicit performatives use a performative VERB, or speech act verbs or verbs of 'saying', implicit performatives lack a saying verb, but none the less assume the presence of one. Consider Finch's (2000:182) examples: *Beware of the bull* can be expanded to *I warn you to beware of the bull* and *come and see me sometime* is expandable to *I write you to come and see me sometime*. Observe how these examples could be classed when expanded under Searle's classification as a declarative, but as a directive when not expanded.

It is therefore not surprising to find advertisement slogans as evident in the data made up essentially of directive act thereby placing the responsibility of acting on the addressee and not the addresser. Moreover, since directives such as *can you pass the salt* contains an indirect meaning, (that is, please pass the salt) such an utterance is performing an indirect speech act: 'the speaker means what the sentence means, but something else as well' (Finch, 2000:183). He states further that:

One of the principal reasons for the employment of indirectness in utterances is that speakers and listeners perceive it to be more polite. This is particularly so in the area of requests and orders... we are unlikely to issue a simple instruction pass the marmalade, but often couch our request in the form of a question; *can you pass the marmalade please?* In this case the direct act is a question .... It could... be answered by ...saying yes and doing nothing. Both participants are aware, however, that action is expected. What indirectness appears to do is allow the listener some freedom to comply and, in doing so, concede him/her a degree of power (Finch, 2000:183).

The foregoing probably explains why advertisement slogans are couched in such clever words to prove that though words encode information, advertisers in particular do more with words than convey information, they often convey more messages than their words encode. Thus, speech acts are not just acts of producing certain sounds but that whatever the medium of their performance, they fall under the broad category of intentional action. That is, performing a speech act is a matter of having a certain communicative intention in uttering certain words. In sum, the intention of the advertisers from the foregoing is as follows:

- To market their products by making it inviting and competitive
- To persuade the addressee to purchase their products for the sole purpose of making sales and profit
- To make the existence of the product known to the addressee
- To create preference in the addressee's mind for a particular telecom network in this instance

At this juncture Finch's (2000:150) observation that 'pragmatists focus on what is not explicitly stated and on how we interpret utterances in situational contexts' becomes relevant. They are concerned not so much with the sense of what is said as with its FORCE, that is, with what is communicated by the manner and style of an utterance'. Based on this new information, we conclude that slogans of advertisement contain pragmatic meaning and little more than a name with respect to semantic meaning. What is more, over and above showing life as it is, it is presenting life as it ought to be. The perfection being claimed by the slogans is however subject to doubt. The slogans are able to engender the possibility of certain psychological transformation in the hearers, and with this, they are able to 'infect' them with intended message/purpose of the advertisers, that is, to effect more sales. Indeed, words have been idly chosen to express personality, attitudes and a person's total view of the nature of the world. 'You', for instance, maintains that illusion of reader-as-subject who shares with the absent narrator the position of knowingness and ultimate understanding.

The major source of knowledge being capitalized on or that these slogans draw on is that an average human being is selfish. He/she thinks first in terms of what personal benefits to derive from something he/she is expending his money on. In other words, he thinks first in terms of himself before that of his society or anybody else. For instance, Nigeria is a multilingual and multiethnic nation and so these slogans have been couched in such a way as to remain ethnically neutral, and thus be available for every ethnic group.



## Conclusion

This study sought to analyse language use in slogans of three telecommunication companies in Nigeria. The research has shown that the slogans are very powerful persuasive tools used by advertising companies to persuade customers. The findings of this research show that slogans perform various speech acts which the addressee may not however realize.

Based on the analysis above, it is concluded that Nigerian Telecommunication Companies say little or nothing about their products and services in slogans. That is, in spite of the fact that the slogans are supposed to point out the benefits of these products, these slogans simply help to identify and distinguish one company from the other. One other benefit of these slogans to the advertisers is to get the customers' attention through their subtle presentation and by so doing the potentials of language to perform speech acts are adequately reflected in the slogans. This way, slogans pass simple commercial messages in a flash just like fireworks, which stay lit for a second or two in the sky, but stays in the memory forever. It is therefore important that individuals should always see beyond the surface meanings of these slogans since pragmatic meanings are always embedded within them thus making these utterances to be very different from reality.

For instance, MTN's 'Everywhere you go' implies that no matter where one finds oneself, all one needs is a SIM card (Subscriber Identification Module) with a phone and you are connected. But this is not true everywhere. Thus, advertising often takes advantage of implicature to make claims that people interpret to be more powerful than they really are. Therefore, when one measures these slogans by how realistic they are, one finds out that most advertising claims are misleading.

This analysis has, once again, proved that semantic meaning is different from pragmatic meaning, and that sentence meaning differs from utterance or speaker meaning. The present argument brings to the fore once again how conversational use of language underspecifies meaning and the only approach to take here is pragmatic- this is the interface between language and the endlessly diverse world of human meaning.

As much as this study has proved that slogans are very powerful tools of persuading customers, it is advisable that slogans should not be deceptive. Telecommunication companies should not see it as a means of deceiving clients just to increase the profit margin. The telecommunication companies should be ready to fulfil whatever promises the slogans claim. This is the only way to procure a good image for themselves. Government, on its part, should put some checks and balances in place rather than leave citizens to the whims of the companies. Government, probably through the Nigerian Communication Commission (NCC) or any other regulatory body, should see to it that these companies are up to the task claimed in their slogans.

This analysis is a pointer to the fact that an utterance can succeed as an act of communication, even if the speaker does not possess the attributes he is expressing. Suffice it to say that sincerity is the only virtue that can make one possess the attributes expressed through slogans. Moreover, it is imperative that the sociolinguistic environment of the people being addressed by advertisers be embedded in slogans meant for them. As it is presently, it is difficult to tie these slogans to any sociolinguistic environment. This is the only plausible way to make the slogans create the required effect on the addressees and generate the expected results.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adebija, E.E. (1982): *Speech Act Analysis of Consumer Advertisement*, Unpublished Ph.D Thesis, Indiana University, Bloomington, USA.
- Adeniji, A. (2009). "The Pragmatics of Voices in the Non-Marxist Plays of Femi Osofisan: The Case of Farewell to a Cannibal Rage". In Odebunmi, A. Arua, E.A. and Arimi, S. (eds.) *Language, Gender and Politics A Festschrift for Yisa Kehinde Yusuf*. Lagos: Concept Publications Ltd, 392-407.
- Alo, M. and Ebuka, I. E. (2009): "A Stylistic Analysis of Major Chukwuma Kaduna Nzeogwu's Coup Speech of 1966". In Odebunmi, A. , Arua, E.A. and Arimi, S. (eds.) *Language, Gender and Politics A Festschrift for Yisa Kehinde Yusuf*. Lagos: Concept Publications Ltd, 314-327.
- Austin, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*. London: Oxford University Press.
- Ayodebo, J. O. (2003): A Pragma- Stylistic Study of Abiola's Historic Speech of June 24, 1993. In Lawal, A. (ed.) *Stylistics in Theory and Practice* Ilorin: Paragon Books, 132-149.
- Babatunde, S. T. and Odepitan, O. (2009): "Pragma- Rhetorical Strategies in Selected Speeches of President Olusegun Obasanjo". In Odebunmi, A. , Arua, E. A. and Arimi, S. (eds.) *Language, Gender and Politics A Festschrift for Yisa Kehinde Yusuf*. Lagos: Concept Publications Ltd, 297-312.
- Blakemore, D. (1992): *Understanding Utterances*, Oxford: Blackwell
- Bach, K. and Harnish, R. (1979). *Linguistic Communication and Speech Acts*, Cambridge: M.I.T.Press.
- Finch, G. (2000): *Linguistic Terms and Concepts*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lawal, A. (2003): "Pragmatics in Stylistics: A Speech Act Analysis of Soyinka's 'Telephone Conversation'". In Lawal, A. (ed.) *Stylistics in Theory and Practice*, Ilorin: Paragon Books.
- Learthat.com LLC (2004): Advertising (definition). Available at <http://www.define that.com/define/162.htm> Retrieved on July 23, 2009.
- Mey, J.L. (2001): *Pragmatics. An Introduction*. USA: Blackwell Publishing.
- Moore, T. and Carling, C. (1982). *Understanding Language*. London: Longman.
- Osisanwo, W. (2005): *An Introduction to Discourse Analysis and Pragmatics* Lagos: Femolus- Fetop Publishers.
- Oni, W. and N. Osunbade (2009): "Pragmatic Force in Synchronous Computer-Mediated Communication in Nigeria". In Odebunmi, A. , Arua, E. A. and Arimi, S. (eds.) *Language, Gender and Politics A Festschrift for Yisa Kehinde Yusuf*. Lagos: Concept Publications Ltd, 357-376.
- Opanachi, M. (2009): "Discourse Analysis of President Olusegun Obasanjo's National Address on the Nigerian Labour Congress on 8<sup>th</sup> of October, 2003". In Odebunmi, A. Arua, E. A. and Arimi, S. (eds.) *Language, Gender and Politics A Festschrift for Yisa Kehinde Yusuf*. Lagos: Concept Publications Ltd, 298-313.
- Searle, J. R. (1969): *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1976): The Classification of Illocutionary Acts. *Language and Society*, 5:1-23.
- Searle, J.R. (1977): A Classification of Illocutionary Acts. In Rogers, A., Wall, B. and Murphy, J. P. (eds.), *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions, and Implicatures*. Washington, D. C.: Centre for Applied Linguistics, 27-45.
- Taiwo, R. (2003): "Information Structure and Thematic Structure in English Discourse". In Oyeleye, L. and M. Olateju (eds.) *Readings in Language and Literature*. Ile-Ife: O.A.U. Press Ltd.
- Yule, G. (1996): *Pragmatics*. London: Oxford University Press.



## **A PRAGMA-SOCIOLINGUISTIC DISSECTION OF THE WORD 'SEE' IN NIGERIAN ENGLISH**

***Dele Adeyanju***  
*Department of English*  
*University of Ibadan*  
*Ibadan – Nigeria*

### **Introduction**

The fact that language is dynamic and consequently changes in time and space is subject to little or no dispute among linguists. The English language in particular has developed several varieties owing to its domestication in different places outside its L1 context of usage. Such domestication has invariably engendered additional senses in which a word or an utterance is used. In this paper, we examine twenty-five senses of the use of the word 'see' in Nigerian English with a view to explaining why the meanings borne by the word in some contexts may remain elusive to non-Nigerian users of English, as a new context sometimes engenders a new meaning. An earlier study carried out by Adegbija & Bello (2001) focused on the semantics of "Okay" (O.K.) in Nigerian English. The study investigated the meanings of O.K. in different contexts of Nigerian usage. In the present study however, our focus is on the word "see" and its different contexts of usage in Nigerian English. As Adegbija & Bello (2001:89) rightly claims:

with the transplantation of English to new contexts, especially through colonialism, the language is forced to confront new contexts which come to bear on its use in the process of encoding and decoding of meaning.

As will be seen in this paper, the senses of the word 'see' in ten out of the twenty-five contexts examined are decipherable to non-Nigerian users of English because they are literal or basic, but the senses of the word in the remaining fifteen contexts under study might not be readily decipherable to them because meanings in those contexts are deeply rooted in the Nigerian socio-cultural milieu. An addressee from a different socio-cultural background may therefore find it difficult to accurately decode utterances involving the use of 'see' in such communicative contexts that are peculiarly Nigerian. This is in line with the claim of Adegbija and Bello (2001:89) in the following words:

Given the potential depth of all utterances and the variety of human intentions, word knowledge, experiences and motifs in any particular speech situation, it is not surprising that in the addressee's attempt to infer meaning, the actual value of a speaker's intended message may depreciate, or be entirely misconstrued.

### **Conceptual framework**

Adegbija's pragma-sociolinguistic theory (the conceptual framework for this study) requires the knowledge of "the historical, personal, environmental, socio-cultural and linguistic aspects of context relating to the context in which a particular discourse took place" (Adegbija 1985:11). In other words, the meaning of an utterance cannot be accurately decoded without due consideration for factors such as:

- a. the history of the word or utterances;
- b. the interlocutors and the relationship between them;
- c. the environment where the utterance is made;
- d. the socio-cultural values of the environment;
- e. the linguistic elements used in performing the illocutionary act.



The pragmasociolinguistic theory which seeks explanation for the meaning of utterances at the master speech level (Adegbija 1982, 1988) also explains that there are three layers of meaning through which utterances could be decoded. These, according to Adegbija (1988), are the primary layer, the secondary layer and the tertiary layer.

The primary layer handles the literal level of meaning. It is concerned basically with explicating the linguistic elements as well as the prosodic features (such as stress, intonation, pitch, rhythm etc) of an utterance. The secondary layer, on the other hand, handles the indirect speech act level of meaning. Indirect speech act, according to Adegbija (1982:32):

refers to utterances in which one says one thing and means another; or  
says one thing and means what he says and also means another  
illocution with a different propositional content.

Thus, the secondary layer handles the symbolic or connotative aspect of meaning. At the tertiary layer, several aspects of the socio-cultural milieu of an utterance is taken care of. Such aspects often hold additional clues to meaning. Writing on the tertiary layer of meaning, Emuchay (2001:196) claims:

One's ethnic, religious and political background is an important part of one's identity. Thus, if the interlocutors do not share the same world view, the presuppositions they bring to bear on an utterance may differ and misunderstanding or lack of understanding may result.

The study of meaning in an L2 setting of English usage requires a theory with a comprehensive view such as the pragmasociolinguistic theory because it handles all the pragmatic and sociolinguistic factors that exert an influence on the total meaning of an utterance. Thus, in trying to decode an utterance, a deeper penetration into the secondary layer may be necessary if it is discovered that the application of the primary layer alone is insufficient to give an accurate meaning. Where the secondary layer is still not capable of giving a total and accurate meaning, the application of the tertiary layer then becomes necessary.

### **Data presentation**

The word 'see' occurs in different senses – some literal and basic, and others connotative and idiomatic. Some of the senses of its use (especially the literal and basic ones) cut across national boundaries while others are peculiar to Nigerian English usage as seen in the following data:

1. To perceive with the eyes: e.g. 'I can see the man coming towards me.'
2. To visit and discuss with, as in 'I want to see you at home on the issue.'
3. To understand: e.g. 'I can see what you are trying to explain.'
4. To be spiritually enlightened e.g. 'Bola will see the light', i.e., she will be converted to Christianity.
5. To reason with e.g. 'can you see with me?'
6. To say 'good bye' to someone as in 'see you.'
7. To discern and judge e.g. 'see for yourself.'
8. To experience e.g. 'The man has seen much of life.'
9. To imagine e.g. 'I can't see him do it.'
10. To accompany someone to some distance, as in 'to see someone off.'
11. To have another perspective of an issue as in 'to see another side of the coin'.
12. To realize: e.g. 'I could see later that the man was not as honest as I thought'.
13. To find something attractive in somebody e.g. 'I don't know what James sees in that girl'.
14. To help and support someone to accomplish a task: e.g. 'I know God will see me through'.
15. To ensure that something is done: e.g. 'see to it that the doors are locked before you leave the house'.
16. To be dealt with ruthlessly: e.g. 'You'll see'
17. To menstruate i.e., 'to see one's period'
18. To have sex with a man or woman i.e. 'to see a man or woman'
19. To be in trouble i.e., 'to see pepper'
20. To give a bribe (e.g. to a policeman) as in 'I want to see Oga.'
21. To check one's particulars e.g. 'let me see your particulars' (usually said by policeman to drivers on Nigerian roads)

22. To identify one's problem: e.g. 'can you see my plight.'
23. To pay a debt e.g. 'I'll see you soon', i.e., 'I'll pay my debt soon.'
24. To be attracted by a person's wealth e.g. 'when some ladies see money, they readily give their consent to get married to wealthy men'
25. To be in very serious inexplicable agony, as in 'to see hell.'

### Data analysis

The data presented above (items 1-15) illustrate basic uses of the word 'see' in both the L1 and L2 contexts of English usage. The senses conveyed by 'see' in those examples are therefore readily accessible to speakers of English in Nigeria and elsewhere. The application of Adegbija's primary layer of meaning which handles the literal level of meaning is sufficient to explicate the senses of 'see' in those examples. Thus, its uses to convey the senses of perception with the eyes (item 1); visiting and discussing with someone (item 2); understanding (3) enlightenment (4); reasoning with someone (5) etc are common grounds shared by L1 senses of the word 'see' and Nigerian ESL senses of the same word. The same applies to its uses to convey 'a good bye' (item 6: see you); a request to discern and judge (item 7: see for yourself); the fact that someone has a lot of experience (item 8: the man has seen much of life); imagining the possibility of something (item 9: I can't see him do it); the idea of accompanying a guest to some distance (item 10: to see someone off); the idea of having another perspective of an issue (item 11: to see another side of the coin); realization of the truth (item 12: I could see later that the man was not as honest as I thought); the sense of an attraction to someone (item 13: I don't know what James sees in that girl); assisting someone to finish a task (item 14: I know God will see me through); and, a command to ensure that something is done (item 15: see to it that the doors are locked before you leave the house).

Since the above senses of the use of 'see' are basic and common to both the L1 and L2 contexts of English usage, they can easily be decoded via Adegbija's primary layer of meaning. At this level, the indirect speech act function of language which requires a probe into the secondary layer of meaning is not necessary. We also do not need the tertiary layer at meaning which requires the knowledge of the socio-cultural factors which might hold additional clues to meaning in respect of the senses of 'see' in items 1-15 of our data. As will be seen in items 16-25 of our data however, the senses conveyed by 'see' requires a deeper penetration into the secondary (and in some cases) tertiary layers of meaning in order to capture all the pragmatic and socio-linguistic contexts of the use of 'see'.

### The Nigerian senses of 'see'

Items 16-25 of our data present senses of the use of 'see' that are deeply rooted in the Nigerian socio-cultural context as revealed in the following analysis:

**Item 16** (to be dealt with ruthlessly: you'll see)

**Context:** a father threatening to punish his incorrigible son for being disobedient.

#### Explanation

The illocutionary force of the word, 'see' in the above example ('you'll see') is a threat and not just a visual perception with the use of the eyes. The application of Adegbija's secondary layer of meaning reveals that 'see' in the context of a father threatening his erring son is idiomatic. A further penetration to the tertiary layer provides an insight into the socio-cultural values that require a father to correct his disobedient child with utterances portraying his role and authority over the child. Moreover, "the firm authority structure between parents and children in Nigeria" (Adegbija & Bello 2001:5) makes it unreasonable to give the utterance 'see' a literal interpretation when a father says to a disobedient child, "You'll see."

**Item 17** (to menstruate: Bola began to see her period immediately she got to Lagos).

**Context:** A mother recalling the experience of her teenage daughter in a discussion with a friend when her family relocated from Kano to Lagos.

## **Explanation**

The word 'see' in the above context conveys the sense, 'to menstruate.' In some other sociolinguistic environments (outside Nigeria), the expression could have been rendered as 'Bola began to menstruate immediately she got to Lagos.' In the Nigerian situation, however, the phenomenon of taboo places a check on certain utterances among which is the word, 'menstruation'. Utterances in this class have euphemistic alternatives employed for communication. Thus, the expression, 'to see one's period' is the euphemism for the expression 'to menstruate.'

**Item 18** (to have sex: Tunde said he had not seen a woman for the past three months)

**Context:** Tunde's wife has been out of the country for three months. In a casual conversation with a close friend, he laments his wife's rather long absence from home which consequently results in his denial of sexual pleasure.

## **Explanation**

Similar to item 17 above, the word 'sex' is a taboo expression in the Nigerian sociolinguistic environment. Its euphemistic alternative, 'to see a woman or man' is therefore employed by the speaker in the above context so as not to violate the taboo associated with the mention of words such as 'sex', 'sexual intercourse', etc. Thus, the illocutionary force of the word 'see' in the above example is 'to have sex with someone'. In trying to do a pragmasociolinguistic dissection of 'see' in this context, one needs information on the socio-cultural environment in which the utterance was made as well as the religious background of the speaker (Tunde). The primary layer of meaning cannot handle this since the sense conveyed by 'see' in this context transcends the literal level. The secondary layer is also not adequate to give a total meaning here as it only succeeds in providing an insight into the fact that the utterance, 'see' here is idiomatic, euphemistic and connotative. One therefore needs a deeper penetration into the tertiary layer which provides background information on Tunde (the speaker) and the socio-cultural values of the society where the utterance was made. Tunde, a Nigerian from the south-western part of the country, became a born again Christian barely a year before his wife traveled out of the country to undertake a training. As a born-again Christian, he must not have sexual pleasure with any other lady apart from his wife; otherwise, he would be guilty of adultery. He had no choice but to endure his wife's absence from home. In trying to voice out his feeling to his friend, he was conscious of the socio-cultural values of the people that gave rise to taboo phenomenon. He therefore had to cleverly euphemise the expression, 'have sex' with the word 'see.'

**Item 19** (to be in trouble: to see pepper).

**Context:** A secondary school teacher warning his student of the consequences of failing to submit an assignment before or on a specified date used the above expression ('You'll see pepper').

## **Explanation**

The expression is idiomatic and connotative. It cannot therefore be properly decoded with the application of the primary layer of meaning. The secondary layer of meaning is the appropriate level for its interpretation. 'Pepper', in the Nigerian setting, connotes something unpleasant, painful and irritating. Thus, the teacher who uttered the expression, "You'll see pepper," used the idiom as a description of the punishment to be meted out to his students who failed to submit the assignment as and when due.

**Item 20** (to give a bribe, e.g. to a policeman: I want see Oga)

**Context:** A commercial driver whose vehicle had been stopped at a check-point requested to be allowed to 'see' the most senior police officer at that check-point.



## Explanation

The word 'see' in the above expression should not be taken literally as it connotes 'give a bribe.' Therefore, the primary layer of meaning cannot handle its interpretation. A deeper penetration into the secondary layer shows the connotative nature of the expression, but still remains inadequate for its interpretation. This is because one needs background information on who is an *oga* and what it means to "see *oga*" in a discourse involving a commercial vehicle driver and policemen at check-points on Nigerian roads. In the parlance of police-drivers interaction on Nigerian roads, the word, *oga* refers to the police boss at a particular check-point; i.e, a police officer detailed to oversee the activities of other policemen at the check-point. The expression, 'see *oga*' also means give a bribe to *oga* (the boss) who would then order his subordinates to allow the driver to go. Thus, the illocutionary force of the expression 'see *oga*' in this context is to give a bribe to the police boss. It is the tertiary layer of meaning that can finally handle the interpretation of this expression with input from the secondary layer.

While the word 'see' in item 20 of our data connotes 'give a bribe' as explained above, the same word in the same context of police-drivers discourse on the Nigerian roads connotes 'check' in item 21 of our data.

**Context:** A commercial vehicle driver got to a police check-point and was stopped. One of the policemen on duty at the check-point uttered the expression, "let me see your particulars."

## Explanation

The illocutionary force of the expression given by the policeman could either be (i) produce your vehicle particulars for checking or (ii) produce your money (which is more often the case).

The word 'see' here therefore implies checking the driver's particulars as an alternative to collecting a bribe from him or vice versa. This interpretation requires the application of not only the secondary, but also the tertiary layer of meaning. This is because one needs the background information that the idea of collecting monetary gratification as an alternative to checking vehicle particulars has more-or-less become an established norm at the police check-points on Nigerian roads.

**Item 22** (to identify one's problem: e.g "can you see my plight?").

**Context:** A university student had to repeat a semester in his final year and so, could not go for the National Youth Service Corps with his classmates because he failed a core course that was compulsory for his graduation. The following year when he was supposed to repeat the examination, the university was closed down for several months as a result of students' unrest. He again missed the opportunity of graduating and participating in the National Youth Service Corps in the following year. In a trying to explain his predicament to his friend, he lamented with this question, "can you see my plight?"

## Explanation

The illocutionary force of 'see' in the above expression is 'identify.' The speaker wanted his interlocutor to identify and appreciate his plight which was precipitated initially by his failure to obtain a pass mark in a core course and later by the closure of the university leading to his delay and frustration. A clear understanding of the primary, secondary and tertiary layers of meaning is necessary for decoding the expression.

Similarly, items 23, 24 and 25 of our data could be properly decoded with inputs of the primary, secondary and tertiary layers of meaning. When a debtor tells his creditors, "I'll soon see" you (item 23), for instances he means I'll soon pay my debt. The illocutionary force of 'see' in this context is to pay a debt. Also, to 'see money' (item 24) especially when it has to do with the relationship between a young lady and a wealthy suitor, connotes being attracted by the man's wealth just as the expression 'to see hell' implies being in very serious inexplicable agony (item 25).

## Conclusion

This paper has done a pragmasociolinguistic dissection of the word, 'see' in Nigerian English. As exemplified in our analysis, the word 'see' is capable of different interpretations depending on a variety of human interactions, socio-cultural values, world views and experiences of interlocutors. This lends credence to the fact that the total meaning of an expression could only be determined after that expression has been situated in the appropriate context. The paper shows that ten out of the twenty-five contextual variables of 'see' in our data are peculiar to the Nigerian setting of English usage. This peculiarity owes its existence to the domestication of English in Nigeria. As Adegbija (2004:20) rightly puts it, the term, "domestication," in the context of English in Nigeria, connotes "home-grown," "made native," adapted and tamed to suit the Nigerian environment.

The domestication of the language in Nigeria thus poses a problem for L1 users of the language when it comes to decoding the meanings of certain utterances in certain contexts. The application of the pragmasociolinguistic theory which takes cognizance of all the linguistic, pragmatic and sociolinguistic factors that hold the key to meaning as seen in this paper therefore becomes handy.

The fact that a Nigerian variety of English has emerged cannot be gainsaid. Its pragmasociolinguistic features should therefore be accepted and codified as a step towards its standardization.

## BIBLIOGRAPHY

- Adegbija, Efurosibina (1982): "A Speech Act Analysis of Consumer Advertisements." Unpublished Ph.D Dissertation, Indiana University.
- Adegbija, Efurosibina (1987): "Speech act Functions: Dimensions of Communication and Meaning in the English Language in Nigeria." *IT Reviews of Applied Linguistics*, 76, 43-62.
- Adegbija, Efurosibina (1988): "My Friend, Where is Anini?: Decoding the Meaning of Utterances." *Journal of Pragmatics*, 12, 151-60.
- Adegbija, Efurosibina (1989): "Lexico-semantic Variation in Nigerian English." *World Englishes* 8 (2), 165-77.
- Adegbija, Efurosibina & Bello, Janet (2001): "The Semantics of 'Okay' (O.k) in Nigerian English." *World Englishes* 19 (1), 89-98.
- Adegbija, Efurosibina (2004): "The Domestication of English in Nigeria." In Awonusi, Segun and Babalola E. A. (eds.) *The Domestication of English in Nigeria: A Festschrift in Honour of Abiodun Adetugbo*. University of Lagos Press, 20-39.
- Adeyanju, Dele (1998): "A Comparative Sociolinguistic Analysis of the Form and Function of Taboos in English and Yoruba." Unpublished Ph.D Dissertation. University of Ilorin.
- Adeyanju, Dele (2008): "The Register of Extraction on the Nigerian Highway", *Lagos Notes and Records*, 14, 37-45.
- Emuchay, Joyce (2002): "Cross-cultural Pragmatics: Me and You." In Babatunde, S. T. and Adeyanju, D. S. (eds) *Language Meaning and Society: Papers in Honour of E. E. Adegbija at 50*. Ilorin: Haytee Press Ltd, 193-208.



## **ETUDE CONTRASTIVE DU TEMPS EN FRANÇAIS ET EN ÉTSÀKÒ : IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ETSAKOPHONES**

**Boniface Igbeneghu**

*Department of European Languages*

*University of Lagos, Nigeria.*

*boigbeneghu@yahoo.co.uk*

### **Introduction**

On distingue, en général, le temps grammatical et le temps sémantique/chronologique. Le temps grammatical renvoie au signifiant et il présente, entre autres, les flexions de la conjugaison. D'autre part, le temps sémantique/chronologique se rapporte au signifié et il porte sur l'époque de l'événement.

Dans cet article, nous nous limitons à l'étude du temps grammatical. Nous nous proposons de faire d'abord une analyse des erreurs du temps grammatical chez un groupe d'étudiants étsàkò. Ensuite, nous ferons une étude contrastive du temps en français et en étsàkò tout en nous fondant sur le cadre théorique de la *forte thèse minimaliste* (FTM), le modèle le plus récent de l'approche des principes et des paramètres (APP) de la grammaire générative de Noam Chomsky (2007).

Le français, langue romane à grande diffusion sur tous les continents du monde, n'a pas besoin d'introduction. De sa part, l'étsàkò est une langue du groupe *kwa* (Greenberg 1963) et du sous-groupe *edoid* (Elugbe 1989). Elle est la langue maternelle d'environ 274.000 locuteurs dont la majorité se trouvent dans l'Etat d'Edo dans le sud-sud du Nigéria.

Nous examinerons, de près, dans les deux langues, les formes du temps, les types du temps, l'auxiliaire, l'infinitif, le classement des verbes, la réalisation du temps, les verbes séparables, la concordance des temps, les traits flexionnels du temps, la faiblesse/la qualité aussi bien que le déplacement des constituants temporels du français et de l'étsàkò.

Nous examinerons aussi les implications pédagogiques de notre analyse contrastive pour l'enseignement du français aux Etsakophones.

### **Cadre methodologique**

Nous avons mené une enquête sur le terrain auprès d'une population homogène : une cinquantaine de sujets etsakophones qui apprennent le français dans les universités nigérianes. Notre approche consistait en une recherche descriptive et explicative : décrire les problèmes qui entravent l'apprentissage du temps en français par les Etsakophones et les expliquer théoriquement afin de pouvoir proposer des remèdes.

En conséquence, nous avons élaboré un questionnaire qui comprend, entre autres, une épreuve qualitative basée sur le temps en français. Les réponses de nos sujets nous ont permis de faire une analyse des erreurs systématiques du temps que nous présenterons dans la section 3.0.

Par la suite, nous avons fait une étude contrastive du temps en français et en étsàkò afin de mieux cerner la vraie source des difficultés : interlinguale ou intralinguale. Nous présenterons la-dite étude contrastive dans les sections 4.0 et 5.0.

### **Analyse des erreurs du temps en français**

Dans le questionnaire, nous avons posé six questions sur le temps. Elles sont présentées dans les Tableaux 1 à 6 :

#### **Tableau 1**

**Consigne:** *Utilisez le temps verbal qu'il faut :*

Si vous (manger) trop de chocolat, vous aurez mal au ventre.



**Réponses**

Correctes	fausses	sans réponses
0	33	17
soit 0%	soit 66%	soit 34%

(La bonne réponse est : Si vous avez mangé trop de chocolat, vous aurez mal au ventre)

**Tableau 2**

**Consigne :** Utilisez le temps verbal qu'il faut :  
Si je (savoir) qui elle était, je me serais méfié d'elle.

**Réponses**

correctes	fausses	sans réponses
2	32	16
soit 4%	soit 64%	soit 32%

(La bonne réponse est : Si j'avais su qui elle était, je me serais méfié d'elle)

**Tableau 3**

**Consigne :** Utilisez le temps verbal qu'il faut :  
Quand il (se réveiller), je lui parlerai.

**Réponses**

correctes	fausses	sans réponses
0	33	17
soit 0%	soit 66%	soit 34%

(La bonne réponse est : Quand il sera réveillé, je lui parlerai)

**Tableau 4**

**Consigne :** Utilisez le temps verbal qu'il faut :  
Dès que je (arriver), je vous téléphonerai.

**Réponses**

correctes	fausses	sans réponses
0	32	18
soit 0%	soit 64%	soit 36%

(La bonne réponse est : Dès que je serai arrivé, je vous téléphonerai)

**Tableau 5**

**Consigne :** Utilisez le temps verbal qu'il faut :  
Quand nous (apprendre) nos leçons, elle nous autorise à jouer.

**Réponses**

correctes	fausses	sans réponses
1	30	18
soit 4%	soit 60%	soit 36%

(La bonne réponse est : Quand nous *avons* appris nos leçons, elle nous autorise à jouer)

**Tableau 6**

**Consigne :** Utilisez le temps verbal qu'il faut :  
Dès qu'il (prendre) son petit déjeuner, il achète le journal.

**Réponses**

correctes	fausses	sans réponses
2	30	18
soit 4%	soit 60%	soit 36%

(La bonne réponse est : Dès qu'il *a pris* son petit déjeuner, il achète le journal)

**Sommaire des reponses : Tableaux 1 À 6**

Réponses correctes	Réponses fausses	Sans réponses
0%	66%	34%
4%	64%	32%
0%	66%	34%
0%	64%	36%
4%	60%	36%
4%	60%	36%
12/600	380/600	208/600
$\frac{12}{600} \times \frac{100}{1}$	$\frac{380}{600} \times \frac{100}{1}$	$\frac{208}{600} \times \frac{100}{1}$
soit une moyenne de 2%	soit une moyenne de 63,33%	soit une moyenne de 34,67%

**Analyse**

Il ressort des données qui figurent dans les Tableaux 1 à 6 que 2% des réponses sont correctes, 63,33% des réponses sont fausses alors que 34,67% est pour la catégorie sans réponses . Le pourcentage des réponses incorrectes est donc 63,33% + 34,67% soit 98%. Ceci implique que les sujets *Étsakò* éprouvent de grandes difficultés quand il s'agit du temps en français. Ils écrivent donc des phrases agrammaticales comme:

- \*1. Si vous *manger* trop de chocolat, vous aurez mal au ventre
- \*2. Si je *savais* qui elle était, je me serais méfié d'elle.
- \*3. Dès que j'*arrive*, je vous téléphonerai.
- \*4. Dès qu'il *prendras* son petit déjeuner, il achète le journal.
- \*5. Dès qu'il *prend* son petit déjeuner, il achète le journal.
- \*6. Si je *sais* qui elle était, je me serais méfié d'elle.
- \*7. Si j'*ai su* qui elle était, je me serais méfié d'elle.
- \*8. Dès qu'il *prenne* son petit déjeuner il achète le journal.
- \*9. Quand il *se réveille*, je lui parlerai.
- \*10. Dès que *je arrive*, je lui parlerai.

Il faudrait donc déterminer, à partir d'une analyse contrastive, si la vraie source de ces erreurs est intralinguale (c'est-à-dire la nature intrinsèque du français elle-même ou les circonstances de l'apprentissage du temps en français) ou interlinguale (c'est-à-dire interférentielle).

#### 4.0. Analyse contrastive des traits du temps en français et en étsàkò

français	étsàkò																						
<p><b>1) Les formes du temps</b> Il y a deux formes verbales en français : (a) la forme verbale simple (b) la forme verbale composée</p> <p><b>2) Les types du temps</b> Il existe dix temps dans le mode indicatif. On constate cinq formes verbales simples pour le présent, l'imparfait, le passé simple, le futur et le conditionnel, d'une part et cinq formes verbales composées pour le passé composé, le plus-que-parfait, le passé antérieur, le futur antérieur et le conditionnel passé, d'autre part.</p> <p><b>3) L'auxiliaire</b> Les formes verbales simples n'ont pas d'auxiliaires. Cependant, on sait que les auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i> servent à produire les formes verbales composées. L'auxiliaire <i>être</i> sélectionne un certain nombre de verbes pour constituer la forme verbale composée. Les verbes sont : aller, venir, entrer, sortir, arriver, partir, monter, descendre, rester, rentrer, tomber et des verbes composés comme revenir, ressortir, repartir, remonter, redescendre, devenir, etc. et des verbes pronominaux comme se lever, s'appeler, s'habiller, se laver, etc. L'auxiliaire <i>avoir</i> sélectionne tous les autres verbes en français pour constituer la forme verbale composée.</p> <p><b>4) L'infinitif</b> L'infinitif comprend un radical et une terminaison variable. Par exemple, a) infinitif = donner  <table data-bbox="117 1871 528 1939"> <tr> <td><b>radical</b></td> <td><b>terminaison</b></td> </tr> <tr> <td>donn -</td> <td>- er</td> </tr> </table>             b) infinitif = parler  <table data-bbox="117 1961 528 2029"> <tr> <td><b>radical</b></td> <td><b>terminaison</b></td> </tr> <tr> <td>parl -</td> <td>- er</td> </tr> </table> </p>	<b>radical</b>	<b>terminaison</b>	donn -	- er	<b>radical</b>	<b>terminaison</b>	parl -	- er	<p><b>1) Les formes du temps</b> Il n'y a qu'une forme verbale en étsàkò : la forme verbale simple. Il n'y a pas de forme verbale composée.</p> <p><b>2) Les types du temps</b> Il existe cinq temps dans le mode indicatif. Ils ont tous une forme verbale simple. Ils sont le présent, le passé, le futur, l'imparfait et le plus-que-parfait.</p> <p><b>3) L'auxiliaire</b> Les formes verbales simples en étsàkò n'ont pas d'auxiliaires. Il n'y a pas, non plus, de verbes pronominaux.</p> <p><b>4) L'infinitif</b> L'infinitif comprend un radical verbal invariable. Par exemple, a) infinitif = de « acheter »  b) infinitif = ye « aller »</p> <p><b>5) Le classement des verbes</b> Il n'existe pas de groupes des verbes.</p> <p><b>6) La réalisation du temps</b> Comme on a déjà dit dans (2) ci-dessus, Il y a cinq temps dans le mode indicatif, à savoir : a) Le présent est exprimé par le verbe (le radical verbal invariable). Par exemple :  <table data-bbox="850 1848 1387 1939"> <tr> <td>i) Oshomà</td> <td>o</td> <td>de</td> <td>ùtsade</td> </tr> <tr> <td>NPR</td> <td>PRRES</td> <td>acheter</td> <td>casserole</td> </tr> </table>           « Oshoma achète une casserole »            ii) Asana  <table data-bbox="850 1939 1387 2007"> <tr> <td>o</td> <td>ye</td> <td>aki</td> </tr> <tr> <td>NPR</td> <td>PRRES</td> <td>aller</td> </tr> </table>           marché            « Asana va au marché »         </p>	i) Oshomà	o	de	ùtsade	NPR	PRRES	acheter	casserole	o	ye	aki	NPR	PRRES	aller
<b>radical</b>	<b>terminaison</b>																						
donn -	- er																						
<b>radical</b>	<b>terminaison</b>																						
parl -	- er																						
i) Oshomà	o	de	ùtsade																				
NPR	PRRES	acheter	casserole																				
o	ye	aki																					
NPR	PRRES	aller																					



### 5) Le classement des verbes

Les verbes français se categorisent en trois groupes :

Groupe 1 : les verbes se terminant en *-er*. Par exemple, parler, donner, manger, porter etc.

Groupe 2 : les verbes se terminant en *-ir*.

Par exemple, finir, choisir, réussir, etc.

Groupe 3 : les verbes se terminant en *-re*, *-oir* et les verbes irréguliers en *-er*, *-ir*. Par exemple, vendre, vouloir, aller, sortir, etc.

### 6) La réalisation du temps

Comme on a déjà dit dans (2) ci-dessus, il y a dix temps dans le mode indicatif, à savoir :

a) le présent (par exemple ; je donne, tu donnes, il/elle donne, etc)

b) l'imparfait (par exemple ; je donnais, tu donnais, il/elle donnait, etc)

c) le passé simple (par exemple ; je donnai, tu donnas, il/elle donna, etc)

d) le futur (par exemple ; je donnerai, tu donneras, il/elle donnera, etc)

e) le conditionnel (par exemple ; je donnerais, tu donnerais, il/elle donnerait, etc)

f) le passé composé (par exemple ; j'ai donné, tu as donné, il/elle a donné, etc)

g) le plus-que-parfait (par exemple ; j'avais donné, tu avais donné, il/elle avait donné, etc)

h) le passé antérieur (par exemple ; j'eus donné, tu eus donné, il/elle eut donné, etc)

i) le futur antérieur (par exemple ; j'aurai donné, tu auras donné, il/elle aura donné, etc)

j) le conditionnel passé (par exemple ; j'aurais donné, tu aurais donné, il/elle aurait donné, etc)

### 7) Les verbes séparables

Nul paramètre ; il n'y a pas de verbes séparables.

### 8) La concordance des temps

Le plus-que-parfait ne peut sélectionner ni le présent (de l'indicatif) ni le futur (simple). Il est souvent utilisé avec un temps du passé (par exemple, l'imparfait, le passé composé, le conditionnel passé et le passé simple). Par exemple,

i) La nuit *était déjà tombée* quand il *est sorti*.  
(PQP + PAS. COMP.)

ii) S'il *avait plu*, je *serais resté* chez moi.  
(PQP + COND. PAS.)

### 9) Les traits fonctionnels du temps

Le syntagme verbal (SV) comporte les traits flexionnels de PACC et de PT. (voir la partie théorique 4.2 pour des illustrations).

### 10) Le déplacement des constituants

(MPAS) *hè* qui est mis en position préverbale. Par exemple :

(i) Audù ò hè dé àkpà  
NPR PRRES MPAS acheter verre

« Audu a acheté un verre »

(ii) Asàná ò hè yé aki  
NPR PRRES MPAS aller marché

« Asana est allée au marché »

c) Le futur est réalisé par le morphème du futur (MFUT) *há* qui est mis en position préverbale :

(i) Érá mhè ò há gwèrè  
Père mon PRRES MFUT sortir

« Mon père sortira »

(ii) Úwọ lẹ ò há vàrè  
Mère sa PRRES MFUT venir

« Sa mère viendra »

(d) L'imparfait est réalisé par le morphème de l'imparfait (MIMP) *yá* qui est mis en position préverbale :

(i) Úwọ mhà ò yá dé emàè  
mère notre PRRES MIMP acheter nourriture

« Notre mère achetait de quoi manger »

(ii) Ú yá sèsé ìtsadè  
Vous MIMP fabriquer casseroles

« Vous fabriquez les casseroles »

e) Le plus-que-parfait se réalise par le morphème de plus-que-parfait (MPQP) *ghè* qui est mis en position préverbale :

(i) Audù ò ghè kée àtasà  
NPR PRRES MPQP chercher assiette

« Audu avait cherché une assiette »

(ii) Í ghè lí emàè  
Je MPQP manger nourriture

« j'avais mangé »

### 7) Les verbes séparables

Il existe des verbes séparables (VSE) comme : Gweré "sortir", yaya "séparer", tonaya "brûler" etc

(i) Èmìkè ò gwẹ élo re  
NPR PRRES VSE maison VSE

« Emike sort de la maison »

(ii) Èmìkè ò gwèrè  
NPR PRRES sortir

« Emike sort »

(iii) Gwèré !

« Sort ! »

### 8) La concordance des temps

Il est possible d'utiliser le plus-que-parfait avec le présent ou le futur. Par exemple,

i) Gètsì òkwí ò ghè rue, ì

Les constituants de SV sont forts. C'est pourquoi ils peuvent se déplacer d'abord dans SPEC de T pour vérifier le temps, puis remonter, au-delà de PT dans SPEC d'ACC pour vérifier les traits flexionnels de genre et de nombre. Le SPEC d'ACC devient donc la nouvelle position d'accueil. (voir la partie théorique 4.2 pour des illustrations).

Si pluie PRRES MPQP tomber je

détò éìò  
rester maison

« S'il avait plu, je reste chez moi »

#### 9) Les traits fonctionnels du temps

Le syntagme verbal (SV) ne comporte que les traits flexionnels de PT. Il ne comporte pas les traits flexionnels de PACC. (voir la partie théorique 4.2 pour des illustrations).

#### 10) Le déplacement des constituants

Les constituants de SV sont faibles. Ceci explique pourquoi ils ne peuvent que se déplacer dans SPEC de T pour vérifier le temps. Le SPEC de T reste donc la nouvelle position d'accueil pour les formes verbales en étsàkò. (voir la partie théorique 4.2 pour des illustrations).

### Bilan de l'analyse contrastive

	français	étsàkò
Rubriques examinées :	10	10
Paramètres repérés :	12	12
Paramètres positifs :	10	7
	(soit $10/12 \times 100 = 83,33\%$ )	(soit $7/12 \times 100 = 58,33\%$ )
Paramètres négatifs/nuls :	2	5
	(soit $2/12 \times 100 = 16,67\%$ )	(soit $5/12 \times 100 = 41,67\%$ )

### Remarques

Le temps en français est surreprésenté aux interfaces sensorielle et conceptuelle-intentionnelle contrairement à l'étsàkò.

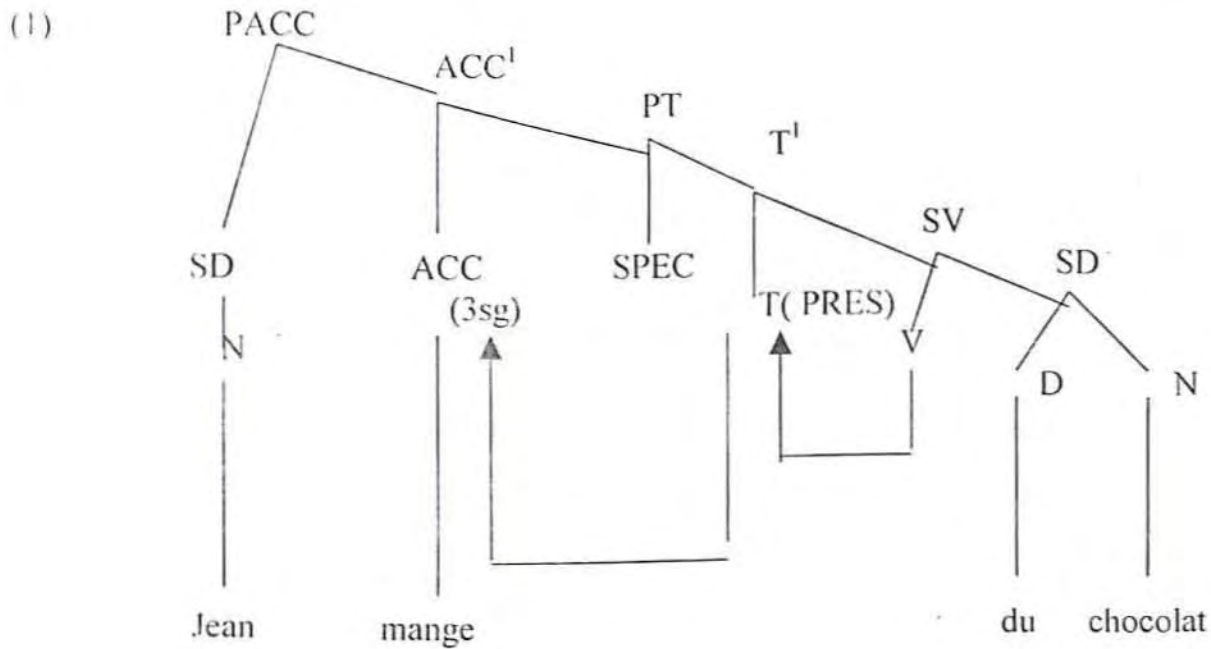
### Analyse contrastive théorique du temps en français et en étsàkò

Dans une étude détaillée sur la position du verbe en français et en anglais, Pollock (1989) démontre que le verbe lexical français est fort et peut donc se déplacer de sa position canonique dans SV vers la gauche. Par contre, le verbe lexical anglais est faible et ne peut donc pas quitter SV. Par exemple:

- 1) Jean mange du chocolat
- 2) Jean eats chocolate
- 3) Mange-t-il du chocolat ?
- 4) \*Eats he chocolate ?
- 5) Does he eat chocolate?

L'agrammaticalité de (4) démontre la faiblesse et l'immobilité du verbe lexical anglais *eats*, il ne peut pas quitter SV. Comme remède, on introduit *does* (anglais : *Do-insertion*) comme dans (5).

Par conséquent, Pollock (1989) propose l'hypothèse de la décomposition de la phrase en deux projections fonctionnelles : (i) PACC, projection maximale de l'accord et PT, projection maximale du temps. La position de PACC et celle de PT dans une phrase sont respectivement chacune paramétrisées selon les langues. En français, (1) soit :

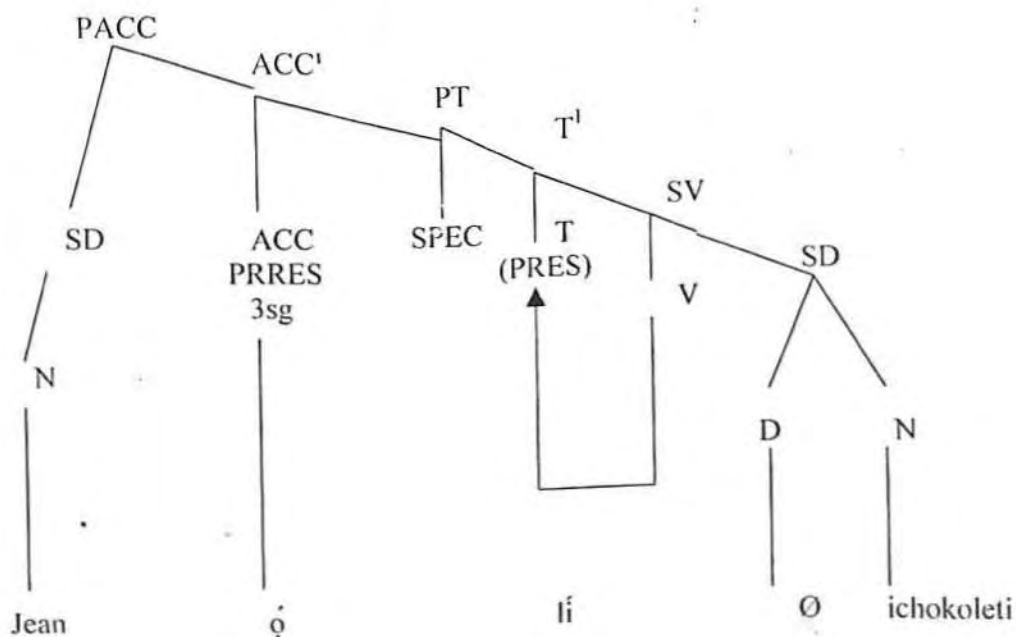


Dans (1), le verbe lexical se déplace d'abord dans le nœud de SPEC de T où il vérifie ses traits du temps du PRES. Alors il se déplace dans SPEC d'ACC pour vérifier ses traits du nombre et du genre.

Comme on l'a déjà dit, en étsàkò, le verbe attire les traits du temps. Il prépose aussi le marqueur du temps. Pourtant, le verbe ne porte pas en lui-même les traits d'ACC. Ceci explique pourquoi le verbe reste dans SPEC de T. La structure arborescente de la phrase (1) en étsàkò soit (6) :

- 1) Jean  $\emptyset$  lí íchokoletì  
 NPR PRRES manger chocolat

« Jean mange du chocolat »





Dans (6), le verbe *lí* se déplace dans le nœud de SPEC de T où il vérifie ses traits du temps du PRES. Il n'a pas de traits d'ACC à vérifier dans PACC. C'est plutôt le pronom résomptif *ó* qui les vérifie dans SPEC d'ACC.

### **Conclusion : Implications pédagogiques**

A partir de notre analyse contrastive du temps en français et en étsàkò, nous pouvons confirmer que la vraie source des erreurs observées dans les copies de nos sujets étsakophones au cours de la précédente analyse des erreurs est principalement interlinguale : les divergences paramétriques du temps dans les deux langues. A la lumière de l'analyse contrastive, les domaines principaux divergeants sont les formes du temps, les types du temps, la présence/l'absence des auxiliaires, la constitution de l'infinitif, le classement des verbes, la réalisation du temps, la présence/l'absence des verbes séparables, la concordance des temps, le processus de la vérification des traits flexionnels aux projections du temps et de l'accord, la faiblesse/la fortitude et le déplacement des constituants temporels du français et de l'étsàkò.

Noam Chomsky prétend dans sa *préface* à Pollock (1997) que toutes les langues humaines sont coulées dans le même moule et que toutes les propriétés complexes du son et du sens ne sont variables que superficiellement d'une langue à l'autre.

Cela implique donc que, pour chaque processus syntaxique en français et en étsàkò, la structure profonde reste la même et que les divergences résident en ce qui concerne le choix paramétrique soit de la valeur ouverte, soit de la valeur nulle pour les représentations superficielles. Ces divergences permettent l'interférence linguistique et quelques difficultés d'apprentissage du temps de français pour le sujet étsakophone.

Pour remédier à ces difficultés, nous proposons que le professeur de français tienne compte des données fournies ci-dessus dans les sections 3.0 et 4.0 pour enseigner le temps du français aux sujets étsakophones. Ceci permettra au professeur de bien anticiper les problèmes et de les mieux appréhender au profit de ses élèves. D'ailleurs, le professeur doit amener ses élèves étsàkò à passer par les phases d'observation, d'explication et de compréhension du phénomène des divergences temporelles du français et de l'étsàkò pour s'arrêter aux phases d'exercitation et du réinvestissement contrôlé du temps en français. Pour réaliser cet objectif, l'enseignant doit fournir bien des exemples dans les deux langues pour l'observation de ses élèves ; ce qui lui permettra de faire une bonne et apte explication du temps en français à ses élèves. Les exercices à la fin du traitement du sujet permettront à réaliser une évaluation sommative nécessaire.

### **BIBLIOGRAPHIE**

- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et Didactique des Langues*, Paris : Hatier/Didier.
- Boularès, M. & Frérot, J-L. (1997): *Grammaire progressive du français : niveau Avancé*. Paris Clé International
- Chartrand, S-G (1996): Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. In Chartrand, S-G (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : Propositions didactiques*. Québec: Les Edition Logique, 197-225.
- Chevalier, J-C., Blanche-Benveniste, C., Arrivé, M. & Peytard, J. (1997): *Grammaire du français contemporain*. Paris : Larousse-Bordas.
- Chomsky, Noam (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge MA: MIT Press.
- \_\_\_\_\_ (2004): Beyond Explanatory Adequacy. In Belletti, A. (dir.) *Structures and Beyond*. New York: Oxford University Press, 104-131.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Approaching UG from Below*. In U. Sauerland & H.-M. Gärtner (dirs.) *Interfaces + Recursion = Language? Berlin: Mouton de Gruyter*, 1 – 29.
- Delaveau, A. (2001): *Syntaxe: la phrase et la subordination*. Paris: Armand Colin.

- Elimelech, B. (1978): *A Tonal Grammar of Ètsàkò*. California: University of California Publications in Linguistics, Vol. 87.
- Grevisse, M. (2001): *Le bon usage*. Belgique : Deboeck-Duculot.
- Guéron, J. & Pollock, J-Y.(dirs.) (1991): *Grammaire générative et syntaxe comparée*. Paris : Editions du CNRS.
- Igbeneghu, B.O. (2007): Quelques remarques sur l'enseignement de la passivation à l'Université au Nigéria. *Langages : Acquisition et didactique 1*. Laboratoire Langages, Littératures, Sociétés, Université de Savoie, Chambéry, France. 4, 99-112.
- James, C. (1980): *Contrastive Analysis*. London : Longman.
- Mackey, W. F. (1965): *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- Pollock, J-Y (1989). Verb Movement, Universal Grammar and the Structure of the IP. *Linguistic Inquiry*, 20, 365-424
- \_\_\_\_\_ (1997): *Introduction au programme minimaliste de la grammaire générative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tremblay, R. R. & Perrier, Y. (2006): *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Welmers W. E. (1973): *African Language Structures*. Berkeley: University of California Press.

## **Annexe**

### **Liste des abréviations**

- ACC= Accord  
APP = Approche des principes et des paramètres  
COND. PAS. = Conditionnel passé  
D = Déterminant  
FTM = Forte thèse minimaliste  
MFUT = Morphème du futur  
MIMP = Morphème de l'imparfait  
MPAS = Morphème du passé  
MPQP = Morphème du plus- que – parfait  
N = Nom  
NPR = Nom propre  
PACC = Projection maximale de l'accord  
PAS. COMP. = Passé composé  
PC = Projection maximale du complémenteur  
PQP = Plus-que-parfait  
PRES = Présent de l'indicatif  
PRRES = Pronom résomptif  
PT = Projection maximale du temps  
SD = Syntagme déterminant  
SPEC = Spécifieur  
SV = Syntagme verbal  
T = Temps  
V = Verbe  
VSE = Verbe séparable  
3sg = Troisième personne du singulier  
Φ = Catégorie nulle/vide

## LES MORPHÈMES DE PLURALISATION EN FRANÇAIS ET EN YOROUBA: CARACTÉRISTIQUES<sup>1</sup>

**Tajudiini A. Oshounniran**

*Department of French*

*University of Ilorin,*

*Ilorin, Kwara State*

*otajudeena@yahoo.fr*

### Introduction

Dans la terminologie grammaticale, pluraliser, c'est passer du singulier au pluriel. En considérant le pluriel comme tout ce qui est supérieur à une unité, on distingue selon les langues, des différentes conceptions du pluriel :

- le duel qui représente deux unités
- le triel qui représente trois unités
- le quadriel qui représente quatre unités
- le pauciel qu'on appelle 'le pluriel restreint' et qui représente un petit nombre d'unités (variable selon les langues).
- le pluriel représente aussi plusieurs unités et implique la présence d'un duel, triel, quadriel, etc. dans la langue.
- Le collectif représente plusieurs unités considérées comme un ensemble

Cependant, pour rendre la différence entre l'unicité et la multiplicité dans la structure syntagmatique, chaque langue se sert d'un système d'oppositions parmi lesquelles les suivantes ont été identifiées :

- (i) Singulier ~ pluriel: Dans les langues avec ce système, le singulier (une unité) s'oppose au pluriel (plus d'une unité). Exemples: le français, le turc, l'anglais, etc.
- (ii) Singulier ~ duel ~ pluriel: Dans les langues de cette catégorie, le singulier (une unité) s'oppose au duel (2 unités) qui, à son tour, s'oppose au pluriel (plus de 2 unités). Exemples: le grec ancien, le sanskrit, le slovène etc.
- (iii) Singulier ~ duel ~ pauciel (ou paucal) ~ pluriel : ce système se rencontre dans la langue hopi (langue amérindienne)
- (iv) Singulier ~ duel ~ triel ~ pauciel ~ pluriel: ce système se retrouve dans le lihir, une langue austronésienne<sup>2</sup>. Une autre langue austronésienne, le sursurunga possède: singulier ~ duel ~ pauciel ~ grand pauciel (greater paucal) ~ pluriel. L'article "Plural" (<http://en.wikipedia.org/wiki/plural>) qualifie ces deux langues comme étant probablement celles avec la plus complexe catégorie de nombre grammatical.

Il en ressort donc que la détermination du pluriel est relative, sa valeur est définie selon la présence dans la langue d'un duel, d'un triel, d'un pauciel, d'un grand pauciel, etc.

Le français et le yorouba, qui nous préoccupent, se servent d'un système binaire, c'est-à-dire, un système composé de deux valeurs qui s'opposent, à savoir, le singulier qui représente l'unicité et le pluriel, la multiplicité avec comme valeur minimum deux éléments. On peut schématiser ce système comme suit :

$$\text{Système} = \left\{ \begin{array}{l} \text{Singulier} = 1 \\ \text{Pluriel} \geq 2 (\geq \text{supérieur ou égal à } 2) \end{array} \right.$$



Quelles sont les caractéristiques des ressources qui aident cette opposition à se concrétiser dans le discours ? C'est la tâche que nous nous assignons dans cette étude.

Tout d'abord, quelles sont les particularités de nos deux langues ?

### **Caractéristiques morphosyntaxiques du français et du yorouba**

Servons-nous de ce tableau<sup>3</sup> pour résumer les données sur les deux langues.

	<b>français</b>	<b>yorouba</b>
<b>Famille de langues</b>	Indo-européenne (langue romane)	Nigéro-kordofanienne (langue kwa)
<b>Technique morphosyntaxique prévalente</b>	Langue flexionnelle	Langue isolante
<b>Degré de synthèse</b>	Analytique	Analytique
<b>Ordre syntaxique de base</b>	SVO	SVO
<b>Système de nombre</b>	Binaire (singulier/pluriel)	Binaire (singulier/pluriel)
<b>Conception du pluriel</b>	≥ 2 (supérieur ou égal à 2)	≥ 2 (supérieur ou égal à 2)

Outre le fait que nos deux langues ne sont pas de la même famille, on remarque qu'elles n'appartiennent pas aussi au même groupe de langues en termes de comportement morphosyntaxique. Le français, en effet, est une langue flexionnelle alors que le yorouba est une langue isolante.

La conséquence en est que le français possède la catégorie grammaticale de nombre (il possède donc des marques ou des morphèmes flexionnels numériques) alors qu'en yorouba (langue isolante), les mots ne fléchissent pas pour indiquer le nombre : les morphèmes qui attestent la pluralisation sont donc d'ordre lexical, c'est-à-dire des morphèmes libres, éléments du lexique.

A ce stade, il serait nécessaire d'examiner les types de morphèmes disponibles afin d'avoir une notion claire des éléments dont il s'agit dans cette étude.

### **Les types de morphèmes**

Neveu (2005:68) nous explique la motivation du terme 'morphème' en ces termes :

La notion de morphème résulte de la nécessité apparue aux linguistes d'une décomposition en unités significatives du mot, longtemps tenu pour l'unité minimale de signification.

Ainsi, le mot n'étant pas la plus petite unité linguistique qui ait un sens, il fallait identifier les unités significatives plus petites qui le composent. De là est apparue la notion de morphème.

Selon la place que ces morphèmes occupent dans les faits de la langue ou les rapports qu'ils entretiennent entre eux, on les catégorise en morphèmes lexicaux/grammaticaux.

La catégorisation en morphèmes lexicaux/morphèmes grammaticaux vise à mettre en évidence la distinction entre les morphèmes qui relèvent de l'ordre lexical – un morphème lexical a presque toutes les propriétés du mot et souvent, il lui est assimilable – et ceux, de l'ordre grammatical – un morphème grammatical renferme les informations grammaticales comme le genre, le nombre, le temps, la personne, etc. Dans la terminologie martinettienne, on préfère parler de monèmes ou lexèmes (pour désigner les morphèmes lexicaux) et on réserve le terme de morphèmes aux seuls morphèmes grammaticaux (Martinet 1970 : 16). C'est cette terminologie (lexème et morphème) que nous adoptons pour nos analyses.

Après cette mise au point, intéressons-nous maintenant aux caractéristiques des dits morphèmes de pluralisation identifiés en français et en yorouba.

## Les caractéristiques des morphèmes de la pluralisation en français et en yorouba Dans le syntagme nominal

### ➤ Les morphèmes 's' et 'awon'

Le morphème 's' est pour le français ce que le morphème 'awon' est pour le yorouba. A l'écrit, elles sont les premières marques de la pluralisation. Chaque fois que le pluriel est envisagé en français dans le SN, la première marque qui vient en tête est le morphème 's', le même phénomène a lieu aussi en yorouba avec le morphème 'awon'.

Quelles sont les caractéristiques de ces deux morphèmes?

Le morphème 's'	Le morphème 'awon'
<ul style="list-style-type: none"> <li>- morphème lié</li> <li>- marque du syntagme nominal</li> <li>- est suffixé au substantif ex : enfants = enfant + s</li> <li>- se répartit sur les classes variables liées au substantif (déterminant, adjectif) ex : le+s petit+s enfant+s</li> <li>- il sert de marque de pluralisation de certains pronoms: il/ils, elle/elles, le mien/les miens, celle/celles etc.</li> <li>- possède des variations selon les contextes morphologiques: 'x' ou 'Ø'. Ex : bateaux (bateau+x), nez (nez + Ø)</li> <li>- peut modifier l'orthographe du mot. Ex : mon - me+s, tout - tou+s, animal - animau +x</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- morphème libre</li> <li>- marque du syntagme nominal</li> <li>- est antéposé au substantif (awon + subs.). Ex : awon omo</li> <li>- ne se répartit pas, se limite seulement au substantif ex: awon omo kekere</li> <li>- ne pluralise pas les pronoms</li> <li>- est invariable</li> <li>- n'affecte pas l'orthographe du mot suivant</li> </ul>

Mais à l'oral, on a la disparition du 's' et l'apparition de la liaison (/z/) en français face à la conservation du morphème 'awon' à l'oral en yorouba.

Ex: les enfants /lezāfā/ - awon omo /awō ɔmɔ/

Par ailleurs, nous avons aussi l'apparition d'autres morphèmes de pluralisation (/ɛ/, /o/, /ø/) : [/ɛ/ (/mō/ ~ /mɛ/), /o/ (/travaj/ ~ /travo/), /ø/ (/bœf/ ~ /bø/)] à l'oral en français, résultat d'une modification orthographique à l'écrit, contre toujours 'awon' en yorouba. On peut établir ces ressources au niveau des deux langues.

écrit	français	yorouba
oral	's' et ses allomorphes ('x' ou 'Ø')	awon
	la liaison	awon
	les morphèmes /ɛ/, /o/, /ø/	awon

### ➤ Les mots-signes du pluriel

Nous dénommons comme mots-signes, les mots du lexique des deux langues qui remplacent ou complémentarisent les morphèmes principaux 's' et 'awon' là où le pluriel est envisagé. Sont mots-signes dans le cadre de cette étude, des morphèmes et des lexèmes. Ces mots-signes sont d'autant plus importants qu'ils constituent souvent les seules marques du pluriel.

Citons en exemples :

fr: **Les** vieux font du bruit (les – révèle le pluriel)

yr: Baba **wonyi** n pariwo (wonyi – révèle le pluriel)

Les morphèmes qui attireront notre attention sont les déterminants – articles, adjectif démonstratif, possessif, numéral, indéfini, interrogatif et les pronoms – personnels, démonstratifs, possessifs, indéfinis ; au niveau des lexèmes, les noms collectifs, les adjectifs qualificatifs et les pluraliatantum<sup>4</sup> bien qu'ils ne soient pas tous pertinents dans le domaine de la pluralisation dans les deux langues.

### A. Les déterminants

Au niveau du nombre et dans le domaine des marques, ils peuvent être considérés comme les marques externes en termes de pluralisation du substantif. Comment se caractérise chacune de ses composantes pour chaque langue?

#### a. Les articles

Le substantif isolé en français porte toujours un déterminant et le premier de ces déterminants est l'article (l'enfant/les enfants; un enfant/des enfants) alors que la présence de l'article n'est pas obligatoire en yorouba sur le substantif isolé (Omo/awon omo).

Pour ce qui est du processus de pluralisation, alors que l'article en français peut jouer le rôle de marque externe indicateur du pluriel, l'article en yorouba ne peut jouer ce rôle. Voyons ces exemples:

- (1) le vieux - agbalagba naan  
les vieux - awon agbalagba naan

fr: l'article défini variable en nombre indique le pluriel

yr: l'article défini invariable en nombre: le contexte mis à part, sans 'awon', le pluriel ne peut être perçu en yorouba.

- (2) un vieux - agbalagba kan  
des vieux - awon agbalagba

En yorouba, le pluriel indéfini est exprimé par 'awon'. On peut établir cette configuration au niveau des deux langues.

	Français	Yorouba
Pluriel défini	le → les (par suffixation)	naan → awon ... naan
Pluriel indéfini	un → des (par supplétion)	kan → awon ... Ø

#### b. L'adjectif démonstratif

Quand il y a souci d'être spécifique, de désigner ou de montrer le référent se rapportant à un substantif, l'article est remplacé par l'adjectif démonstratif. Le pluriel est obtenu en

Français	Yorouba
par suffixation ce – ces	par composition: yi – wonyi (ces... ci) yen – wonyen (ces ... là) ni – wonni (ces ... là)

On constate que le yorouba est plus riche en formes que le français. Pour obtenir l'équivalent exact des formes du yorouba, il faut ajouter les particules 'ci' et 'là' au pluriel 'ces'.

Le démonstratif en français est antéposé au substantif: 'dem + subs' alors qu'en yorouba, il lui est postposé: subs + dem. Dans les deux langues, l'adjectif démonstratif peut jouer le rôle de marque externe:

fr: ces souris - yr: Eku wonyi.

Quand le morphème 'awon' est utilisé en yorouba avec les démonstratifs pluriels (wonyi, wonyen, wonni), ce n'est que pour renforcer l'idée de pluralité.

#### c. L'adjectif possessif

Cette classe de déterminants indique le possesseur de ce que désigne le substantif. Notre préoccupation ici est de savoir comment le pluriel du possesseur et celui du possédé sont exprimés dans nos deux langues.

- le pluriel du possesseur est obtenu par supplétion (on remplace la forme au singulier par une autre qui représente le pluriel) dans les deux langues:

fr: mon/notre, ton/votre, son/leur

yr: mi/wa, re/e/yin, rè/won



- le pluriel du possédé par contre est obtenu en
- |                          |                               |
|--------------------------|-------------------------------|
| français par suffixation | yorouba par l'usage de 'awon' |
| mon/mes                  |                               |
| ton/tes                  | awon + subs. + adj. poss.     |
| son/ses                  | ex: awon omo won              |
| notre/nos                | (leurs enfants)               |
| votre/vos                |                               |
| leur/leurs               |                               |

De ceci, on peut établir ces différentes configurations au niveau des deux langues:

		pluriel du possesseur	pluriel du possédé
français	notre/votre/leur	+	-
	mes, tes, ses, nos, vos, leurs	+	+
yorouba	wa, yín, won	+	-
	(awon + subs) + wa, yín, won	+	+

Pour obtenir le pluriel du possédé, le français pluralise les adjectifs possessifs à travers le morphème 's' alors que le yorouba se sert de 'awon + subs': 'awon' pluralise le possédé et le possesseur vient s'ajouter ensuite: awon + possédé + possesseur (awon + omo + won).

#### d. L'adjectif numéral

En français et en yorouba, les nombres possèdent des formes simples et des formes composées, celles-ci étant obtenues à travers des opérations d'addition, de soustraction et de multiplication des formes simples.

- Ex: français: 22 (20+2) – vingt-deux (addition)  
 800 (8 x 100) – huit cent (multiplication)
- yorouba: 22 (20+2) – eéjilèlògún (addition)  
 800 (200x4) – egbèrin (multiplication)

Les numéraux cardinaux indiquent "une quantité mathématique précise" ([http://fr.wikipedia.org/wiki/Nombre\\_grammatical](http://fr.wikipedia.org/wiki/Nombre_grammatical)). Ils viennent comme support aux morphèmes 's' et 'awon', en français et en yorouba respectivement, qui indiquent "une quantité vague" (ibid) pour préciser la quantité exacte dont il question. Ce tableau nous présente la nature et le comportement des numéraux cardinaux dans le syntagme nominal au niveau des deux langues.

français	yorouba
- numéraux cardinaux pluriel $\geq 2$ = nombre de la langue (deux, trois, quatre etc.)	- numéraux cardinaux pluriel $\geq 2$ = a. préfixe 'm' + nombre (mèji, méta, mèrin etc.) b. nombre de la langue (sont concernées les dizaines $\geq 20$ ) ex: ogún, ogbòn, ogóji etc.
- numéraux cardinaux (NC) antéposé au substantif: NC + subs: deux enfants	- NC (préfixe 'm' + nombre) postposé au substantif: awon + subs + NC – awon omo mèji - NC (dizaine $\geq 20$ ) antéposé au substantif: awon + NC + subs – awon ogún omo

Quant aux numéraux ordinaux, ils indiquent l'ordre ou le rang du substantif dans une série. Ils sont comme suit:

français	yorouba
<ul style="list-style-type: none"> <li>- obtenus (excepté premier) par suffixation: nombre + 'ième' (deuxième, troisième etc.)</li> <li>- sont antéposés au substantif: le deuxième livre</li> <li>- varie en nombre avec le substantif (prennent 's' au pluriel): les deuxièmes enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sont obtenus par préfixation: 'k' + nombre (kíni, keji etc.); par composition: ipò + nombre (les dizaines ≥ 20) (ipò ogùn, ipò ogóji)</li> <li>- sont postposés au substantif: iwé keji</li> <li>- sont invariables mais font appel à 'awon' au pluriel: awon + subs + N. ord.: awon omo keji</li> </ul>

#### e. L'adjectif indéfini

On peut aussi le présenter sous le nom d'"indéfini quantitatif", c'est-à-dire un élément qui indique une quantité non-définie, non-précise. Cette classe existe dans nos deux langues. Du point de vue morphologique, on peut les représenter dans le tableau suivant :

français	yorouba
<ul style="list-style-type: none"> <li>- certains sont pluralisables (prennent la marque 's' au pluriel): aucun/aucuns; certain/certains</li> <li>- d'autres ont un nombre pluriel naturel: différents, divers, plusieurs etc.</li> <li>- comme déterminants, ils sont antéposés au substantifs: ex: divers articles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ils sont invariables, ils ont un sens pluriel: òpòlópò (beaucoup), gbogbo (tous), ogunlógò (un grand nombre)</li> <li>- il y en a certains qui sont antéposés et d'autres postposés au substantif: eniyan <u>púpò</u> (postposé), <u>ogunlógò</u> eniyan (antéposé)</li> </ul>

#### f. L'adjectif interrogatif

Il s'agit de l'adjectif 'quel' en français et 'wo(èwo)' en yorouba. En français, il varie en nombre (singulier - pluriel) avec le substantif auquel il se rapporte alors qu'en yorouba, il est invariable.

Ex: fr: Quel pagne as-tu porté? (singulier)  
 yr: Aso wo ni o wò wa? (singulier)  
 fr: Quels pagnes as-tu porté? (pluriel)  
 yr: Awon aso wo ni o wò wa? (pluriel)

On observe qu'une fois de plus, le pluriel fait appel à 'awon'.

Après le survol de la classe des déterminants dans les deux langues et de leur rôle dans le processus de pluralisation, une remarque générale s'impose: le déterminant en français est toujours antéposé au substantif alors qu'en yorouba, excepté quelques cas rares, il lui est postposé (fr: det + subs / yr: subs + det).

Mais, en français, c'est à l'oral que le rôle du déterminant comme marque externe de pluralisation est le plus apprécié puisque c'est à ce niveau que l'opposition singulier – pluriel est la plus marquée à l'oral (le /lə/ - les /lɛ/, ce /sə/ - ces /sɛ/, du /dy/ - des /dɛ/, mon /mɔ̃/ - mes /mɛ/, etc.). Wagner et Pinchon (1962:43) font remarquer l'importance des marques externes en ces termes:

Les marques externes jouent dans la morphologie du français un rôle plus important que les marques internes. Cela tient à ce que très peu de mots subissent une variation du radical lorsqu'ils changent de catégorie. D'autre part, la désinence -s du pluriel, en dehors des cas de liaison, est purement orthographique (...)

En yorouba cependant, ces marques externes jouissent d'une importance capitale aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. En fait, les déterminants constituent les marques premières de pluralisation ; 'awon' est la marque omniprésente car les marques internes – celles qui affectent la forme du substantif à l'oral ou à l'écrit – sont quasiment inexistantes.

Considérons maintenant la classe des pronoms.

## B. Les pronoms

On peut les classer parmi les mots-signes du nombre.

### a. Les pronoms personnels

Concernant les pronoms personnels, Galizot (1969: 149) remarque que:

En l'absence du sujet, pour pallier le manque d'information sur le nombre (personne du singulier ou personne du pluriel) on a recours au substitut du sujet, c'est-à-dire au pronom personnel de conjugaison.

Cette réalité tient pour nos deux langues.

Pour apprécier l'exploitation de ces pronoms dans le processus de pluralisation au niveau des deux langues, aidons-nous de ce tableau qui en fait l'inventaire.

	Sujet				COD				COI				Disjoints 'pronominaux'			
	S		PI		S		PI		S		PI		S		PI	
	fr	yr	fr	yr	fr	yr	fr	yr	fr	yr	fr	yr	fr	yr	fr	yr
P1	Je	mo	nous	a	me	mi	nous	wa	me/moi	-	nous	-	moi	èmi	nous	àwa
P2	tu	o	vous	e	te	ó/é	vous	yin	te/toi	-	vous	-	toi	iwo	vous	èyin
P3	il elle	ó	ils elles	won	le la	-	les les	won	lui	-	leur	-	lui leur	òun	eux elles	àwon

P= personne, S= singulier, PI= pluriel, fr= français, yr = yorouba

De ce tableau, on déduit que:

- ✓ Les formes pluriel des pronoms personnels sont obtenus en
  - français: par supplétion (je/me/moi – nous, tu/te/toi – vous, lui – leur, lui - eux) et par suffixation (il – ils, elle – elles, le/la - les)
  - yorouba: par supplétion seulement (mo – a, mi – wa, o – e, o/e – yin, ó – won, emi – àwa, iwo – èyin, òun - àwon)
- ✓ la distinction objet COD/COI n'existe pas en yorouba
- ✓ en français, les pluriels du pronom personnel 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> personne quelque soit leur position (sujet/objet/disjoint) sont 'nous' et 'vous' respectivement alors qu'en yorouba, il existe une forme différente pour chaque position (sujet: a/e, objet: wa/yin, disjoint: àwa/èyin)
- ✓ le pronom personnel 3<sup>o</sup> personne pluriel sujet et objet en yorouba est 'won' alors qu'en français, on a: sujet: ils/elles – objet: les.

### b. Les pronoms démonstratifs

Dans les deux langues, cette classe possède des formes plurielles. Les pronoms démonstratifs pluriels s'obtiennent en:

- français: par composition: pronom 'ce' + 3<sup>o</sup> personne pluriel du pronom personnel disjoint: ce + eux (eux), ce + elles (celles)
- yorouba: par dérivation: préfixe 'i' ou 'a' + adjectif démonstratif pluriel: iwònyí/àwònyí, iwònyen/àwònyen, iwónní/àwon-ni

Ex: iwònyí dara pupo – ceux-ci sont très beaux

Iwònyen dara pupo – ceux-là sont très beaux

On remarque ici aussi la présence obligatoire des particules 'ci' et 'là' pour rendre sémantiquement les démonstratifs du yorouba.

### c. Les pronoms possessifs

Comme on l'a fait pour les adjectifs possessifs, on distingue ici aussi le pluriel du possesseur et celui du possédé. Les formes qui expriment le pluriel du possesseur en français s'obtiennent par composition (art. déf. (sing.) + adj. qualificatif possessif pluriel) alors qu'en yorouba, il s'obtient pas dérivation ('ti' + adj. possessif pluriel). Pour le pluriel du possédé, en français, on se sert de la flexion



avec le morphème 's' et en yorouba, on pluralise le substantif à travers 'awon' ou autres variantes de pluralisation rappelant le rapport entre le locuteur et l'objet possédé.

français	yorouba
pluriel du possesseur	
art. déf. + adj. qual. possessif pluriel le/la nôtre le/la vôtre le/la leur	ti + adj. possessif pluriel tiwa tiyin tiwon
pluriel du possédé	
(art. + 's') (adj. qual. poss. + 's') Les miens... nôtres/vôtres/leurs Les maisons sont les miennes Le pronom est postposé au substantif dont il montre le possesseur	pronom possessif + .... awon + subs. <u>tèmi</u> ni <u>awon ile</u> náà (les maisons sont les miennes) Le pronom est antéposé au substantif dont il montre le possesseur

#### d. Les pronoms indéfinis

On remarque le même comportement qu'au niveau des adjectifs indéfinis.

français	yorouba
<ul style="list-style-type: none"> <li>- certains sont pluralisables (les autres, n'importe lesquels, etc.)</li> <li>- d'autres sont naturellement pluriel (plusieurs, certains, etc.)</li> <li>- 'chacun' a un sens distributif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ils sont invariables, ne font pas appel au morphème 'awon' sauf dans des situations particulières, ils ont un sens pluriel implicite (púpò, die, èyikéyíi, etc.)</li> <li>- certains comme 'olúkúlúkù, enikóókan, etc.' ont un sens distributif</li> </ul>

NB:

1. Les numéraux cardinaux peuvent s'employer comme adjectifs ou comme pronoms dans les deux langues. Morphologiquement, ils (les numéraux cardinaux) se comportent de la même manière en termes de comportement de pluralisation, la différence ne résidant que dans le fait qu'employés comme adjectifs, ils déterminent le substantif et comme pronoms, ils remplacent un SN

Ex: fr: Quatre (adj) enfants mangent      Quatre (pr.) sont venus  
yr: Omo merin (adj) jeun      (awon) merin wa

2. les pronoms relatifs composés et les pronoms interrogatifs variables en nombre en français ne le sont pas en yorouba. On a l'intervention du morphème 'awon': lequel – ewo/ lesquels – awon wo.

#### C. Les lexèmes du pluriel

Les lexèmes du pluriel sont des mots-signes qui sans subir aucun processus de pluralisation, traduisent soit référentiellement soit conventionnellement le concept de pluralité. Ce sont

français	yorouba
<ul style="list-style-type: none"> <li>- les noms dits collectifs: la foule, la masse, la famille, le peuple etc. Ici, le pluriel est référentiel et non grammatical ex : la foule arrive</li> <li>- les pluralia tantum: les funérailles, les vivres, les bestiaux. Ils ont un nombre pluriel naturel ou conventionnel. On ne les conçoit guère au singulier ex : les funérailles du chef</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les noms dits collectifs: èrò (passagers), ijo (la foule) ex : èrò po nile (Il y des passagers sur place)</li> <li>- les pluralia tantum n'existent pas en yorouba puisque le nombre grammatical y est absent</li> <li>- les adjectifs qualificatifs: ils servent de mots signes quand ils sont redoublés: gigagiga, nlanla etc. ex : Ile giga (une grande maison)  Ile gigagiga (de grandes maisons)</li> </ul>

L'opposition en nombre est marquée dans les deux langues à l'oral au niveau des pronoms (sauf il/ils, elle/elles en français où il y a neutralisation) et des monèmes.

#### ➤ Dans le syntagme verbal

Ici, nous nous intéressons à ce qui se passe entre le SN-sujet et le verbe dans les deux langues. En

français	yorouba
<ul style="list-style-type: none"> <li>- le verbe s'accorde en nombre avec le SN-sujet: Si le sujet est au singulier, le verbe reste au singulier: je parle, s'il se met au pluriel, le verbe aussi se met au pluriel: nous parlons</li> <li>- les suffixes flexionnels verbaux s'attachent au verbe en fonction de la personne et du nombre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le verbe reste invariable quelque soit le nombre du SN-sujet. Ex: mo soro (je parle) / a soro (nous parlons)</li> <li>Le verbe 'soro' reste invariable quand nous passons du 'je' à 'nous'. On peut déduire qu'en yorouba, c'est au niveau du sujet seulement que le nombre se perçoit: <u>omo kan soro</u> (un enfant parle) / <u>awon omo soro</u> (des enfants parlent).</li> </ul>

Les morphèmes qui indiquent le pluriel à l'écrit sont marqués à l'oral (-ons /õ/, -mes /m/, -ssions /sjõ/, -ez /e/, -tes /t/, -ssiez /sje/, -ont /õ/, -rent /R/, -ssent /s/) sauf pour -ent qui est neutralisé à l'oral: cette neutralisation est souvent levée par la liaison entre le pronom personnel (ils/elles) et le verbe à initiale vocalique au présent (il arrive /ilaRiv/ - ils arrivent /ilzaRiv/).

#### Conclusion

Le français et le yorouba reconnaissent le rôle des morphèmes dans la pluralisation nominale, la différence ne résidant que dans la place qu'occupent ces morphèmes dans la phrase. Les tableaux suivants nous résument la nature des morphèmes impliqués dans les deux langues aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

**Ecrit**

Morphèmes de pluralisation			
Valeur syntaxique			Valeur sémantique
	Morphèmes (privés d'autonomie syntaxique)	Morphèmes (avec autonomie syntaxique)	Lexèmes
Français	- 's' et ses allomorphes (x, Ø) - Les morphèmes verbaux : -ons, -mes, -ssions, -ez, -tes, -ssiez, -ont, '-rent, -ssent, -ent.	- Les numéraux - Les quantificateurs (certains, divers, etc.)	- Les 'pluralia tantum' - Les noms collectifs
Yorouba		'awon' et d'autres variantes de pluralisation (adj. et pronom ayant des formes au pluriel obtenues soit par composition, dérivation ou supplétion)	- Noms collectifs - Adjectifs redoublés

**A l'oral**

Morphèmes de pluralisation			
Valeur syntaxique			Valeur sémantique
	Morphèmes (privés d'autonomie syntaxique)	Morphèmes (avec autonomie syntaxique)	Lexèmes
Français	- Les morphèmes de liaison - Les morphèmes /ɛ/, /o/, /ø/ - Les morphèmes verbaux	Les déterminants	- Les 'pluralia tantum' - Les noms collectifs
Yorouba		'awon' et d'autres variantes de pluralisation (adj. et pronoms ayant des formes au pluriel obtenues soit par composition, dérivation ou supplétion)	- Noms collectifs - Adjectifs redoublés

Les points suivants sont à noter :

- Les morphèmes les plus utilisés, omniprésents à presque tous les niveaux de la pluralisation, dans les deux langues n'ont pas la même nature : 's' en français est un morphème lié (privé d'autonomie syntaxique) et 'awon' en yorouba est un morphème libre (avec autonomie syntaxique).
- En français, les morphèmes se répartissent sur des constituants variables à l'écrit de la phrase : le petit enfant parle/les petits enfants parlent, alors que ceci n'est pas le cas en yorouba : omo kekere n soro/ **awon** omo kekere n soro
- A l'oral, le suffixe en 's' disparaît au profit de la liaison et des quelques morphèmes de circonstance (/ɛ/, /o/, /ø/), conséquence du changement orthographique à l'écrit. Ce déficit est aussi comblé par la présence des déterminants.
- Il n'existe pas d'écart entre l'écrit et l'oral en yorouba, les morphèmes sont donc conservés.



## Notes

1. Cet article s'inspire de notre mémoire de maîtrise ("Les ressources morphosyntaxiques de la pluralisation en français et en yorouba") réalisé sous la direction du Prof. Tunde Ajiboye, University of Ilorin.
2. Les langues austronésiennes sont une famille linguistique comprenant des langues parlées en Indonésie, aux Philippines, à Taiwan, en Mélanésie, en Micronésie, au Viêt-nam et à Madagascar. (*Dictionnaire Universel*, 3<sup>e</sup> édition : 98)
3. Pour arriver aux données de ce tableau, on s'est inspiré surtout des travaux de Sapir (1921) et Malmkjær (1991). Pour plus de détails, voir Oshounniran (2009).
4. **Pluralia tantum** (singulier: **plurale tantum**) est un terme latin employé pour désigner un substantif qui ne s'emploie qu'au pluriel. Il possède un pluriel naturel, on ne le conçoit guère au singulier. Exemples en français: *les funérailles, les vivres, etc.*

## BIBLIOGRAPHIE

- Auroux, Sylvain (1993): "Note historique sur les théories du nombre linguistique". *Faits de langues: le nombre*, (septembre), Paris : Presses Universitaires de France, 2, 21-27.
- Awobuluyi, O. (1978): *Essentials of Yoruba Grammar*, Ibadan: Oxford University Press.
- Bangbose, Ayo (1967): *A Short Yoruba Grammar*, Ibadan: Heinemann Educational Books (NIG) Ltd.
- Battye, A. and Marie-Anne Hintze (1992): *The French Language Today*. London and New York: Routledge.
- Bécharde, H. D. (1992): *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*, Paris: Puf (fondamental).
- Debyser, F. et Pottier, B. (dir.) (1971) *Comparaison des langues et enseignement du français*, Paris : Librairies Hachette et Larousse.
- Dictionnaire Universel*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, AUPELF-UREF, Hachette Edicef.
- Galizot, Roget (1969) *Précis de grammaire fonctionnelle de la langue française*, Paris : Bibliothèque Pédagogique Fernand Nathan.
- Malmkjær, Kirsten (1991): "Language Typology" in Malmkjær, K. (ed.) *The Linguistics Encyclopedia*, London and New York: Routledge, 272-276.
- Martinet, A. (1970): *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin.
- Neveu, Franck (2005): *Lexique des notions linguistiques*, Paris, Armand Colin.
- "Nombre Grammatical": [http://fr.wikipedia.org/wiki/Nombre\\_grammatical](http://fr.wikipedia.org/wiki/Nombre_grammatical). Consulté le 31/12/07.
- Ogunbowale, P. O. (1970): *The Essentials of the Yoruba Language*, London: University of London Press Ltd.
- Oshounniran, T. A. (2009): "Les ressources morphosyntaxiques de la pluralisation en français et en yorouba". Mémoire de maîtrise non publié, Département de français, Université d'Ilorin.
- Payne, J. R. (1990): "Language Universals and Language Types" in Collinge, N. E. (ed.): *An Encyclopedia of Language*, London and New York: Routledge, 281-330.
- "Plural" (<http://en.wikipedia.org/wiki/plural>) Consulté le 18/01/08.
- "Plurale Tantum" ([http://en.wikipedia.org/wiki/Plurale\\_tantum](http://en.wikipedia.org/wiki/Plurale_tantum)) Consulté le 18/01/08.
- Sapir, Edward (1921): *Language: An Introduction to the Study of Speech*,  
<http://www.bartleby.com/186/5.html>  
<http://www.bartleby.com/1986/7.html> Consulté le 07/03/08
- Wagner, R. L. et Pinchon, J. 1962 *Grammaire du français classique et moderne*, Paris : Librairie Hachette.

## LES ADVERBES FRANÇAIS CONSTITUENT-ILS UNE CLASSE GRAMMATICALE HOMOGENE?

**Abayomi K. Folorunso**  
Osun State University  
Osogbo, Ikire Campus.  
Ikire – Nigeria

### Introduction

Partant de la définition selon laquelle les "adverbes" de la grammaire scolaire traditionnelle sont des mots accompagnant un verbe, un adjectif ou un autre adverbe pour en modifier ou en préciser le sens (*Le Robert* : 1993, 15), nous allons essayer, dans ce travail, de faire une analyse morphosyntaxique de certains de ces mots dans le but de montrer que ce ne sont pas tous les éléments appelés adverbess qui possèdent la propriété syntaxico-sémantique qui caractérise la catégorie.

Nous montrerons également que la propriété assignée à ces éléments ne peut pas leur être réservée de façon exclusive. D'autres unités grammaticales possèdent, elles aussi, cette caractéristique syntaxico-sémantique. Nous essayerons de montrer que certains de ces éléments appelés "adverbes", ne soumettent pas aux tests distributionnels syntaxiques comme le font la majorité des éléments qualifiés d'adverbes dans la grammaire scolaire du français. En fait, il existe des mots comme "oui" et "voici" et "aussi" dénommés "adverbes", qui ne correspondent pas à la définition de l'adverbe citée ci-dessus. Autrement dit, la classe grammaticale des adverbes sera exposée dans ce travail comme une classe grammaticale hétéroclite ou un "fourre-tout" où l'on met tous les éléments de la grammaire traditionnelle difficiles à classer. Sinon, comment peut-on justifier le regroupement de "très" et "ici" comme adverbes ; deux éléments grammaticaux qui ne peuvent jamais se trouver dans la même position syntaxique comme le peuvent "je" et "tu" appartenant à la même classe grammaticale de "pronom"? Ce qu'il y a de commun entre "très" et "ici" n'est que l'invariabilité de forme.

Nous ne prétendons, cependant, pas à l'exhaustivité de l'analyse syntaxique de tous les éléments appelés "adverbes" dans la grammaire scolaire du français. Ce travail n'est qu'un petit essai sur quelques unités grammaticales qualifiées d'adverbes.

### A propos de la définition du terme `adverbe`

La définition donnée par la grammaire scolaire traditionnelle du français au terme "adverbe", comme il est cité dans le paragraphe précédent, n'est pas évidente. Au premier abord, considérant la constitution morphologique du mot "adverbe" (ad - verbe), il va sans dire que l'adverbe a affaire au verbe et non pas aux autres classes grammaticales comme l'adjectif. L'assignation de ce terme aux éléments accompagnant un adjectif (*très agréable*) et un autre adverbe (*trop rapidement*), relève de la difficulté qu'a éprouvée la grammaire traditionnelle à classer ces éléments. En deuxième lieu, d'autres éléments à part l'adverbe, peuvent accompagner le verbe et l'adjectif pour en modifier et préciser le sens. Prenons par exemple les exemples 1) et 2) où le constituant nominal (la semaine prochaine) est utilisé pour préciser le verbe `part` et un autre adjectif qualificatif "clair" est utilisé pour modifier l'adjectif de couleur "bleu" respectivement.

1) Il part *la semaine prochaine*

2) Il porte une chemise *bleu clair*.

Il est à noter que l'adjectif de couleur déterminé par un nom ou un autre adjectif qualificatif, reste toujours invariable (Mauffrey, A. et Cohen, I. 1985 : 137). C'est le cas de l'adjectif composé `bleu clair` dans l'exemple 2).

## La catégorisation sémantique des adverbes et ses limitations

La grammaire scolaire traditionnelle du français classe les adverbes en: adverbes de manière comme vite, volontiers, mal et la plupart des adverbes en -ment; adverbes de quantité et d'intensité comme beaucoup, très, trop, tout, moins; **adverbes de temps** tels que après, bientôt, depuis, demain, hier, ensuite; **adverbes de lieu** comme ici, là, devant, derrière, loin; **adverbes d'affirmation** comme oui, aussi, assurément, certainement, si; **adverbes de négation** comme ne, guère, jamais, rien, aucunement; **adverbe de doute** comme apparemment. Tous ces adverbes n'ont pas de mêmes comportements syntaxiques, même ceux qui se ressemblent formellement n'ont pas le même procédé morphologique; surtout les adverbes se terminant en -ment dont les radicaux sont des adjectifs qualificatifs. Prenons par exemple les adjectifs "présent" et "prudent" d'où sont dérivés les adverbes "présentement" et "prudemment" respectivement. Ce qui fait la différence entre les radicaux des deux adverbes ne sont que la première voyelle ("é" pour "présent" et "u" pour "prudent") et la troisième consonne ("t" pour "présent" et "d" pour "prudent"). Les deux se terminent de la même façon et le son vocalique de leur dernière syllabe se prononce de la même manière.

Le cas de "ne" usuellement appelé "adverbe de négation" est particulier. On ne sait pas où le ranger, syntaxiquement parlant, parmi les autres unités qualifiées d'adverbes. Il ne peut commuter avec aucune d'entre elles. Il est étroitement lié au verbe comme l'une de ses composantes qu'on ne peut pas séparer de lui. C'est une sorte de préfixe au verbe.

En fait, comme le disent Dubois, J et al (1994 : 20), la seule propriété commune à ces unités appelées adverbes est l'invariabilité de leurs formes, (encore y a-t-il un adverbe variable : tout). Hormis cela, la propriété d'invariabilité ne leur appartient pas de manière exclusive. Les unités appelées conjonctions et prépositions ne sont-elles pas, elles aussi, des mots invariables? Comme il a été dit, la plupart de ces éléments catégorisés ensemble n'ont pas de comportements syntaxiques identiques dans l'emploi. Les unités comme "bien" et "très" ne peuvent jamais se substituer dans certains emplois comme adverbes d'intensité comme il est montré dans les exemples 3) et 4);

3) Il semble bien qu'il soit paresseux

4) \* Il semble très qu'il est paresseux

bien qu'il soit possible de dire "Il est bien riche" ou "Il est très riche" où "très" peut remplacer "bien".

De plus, "bien" un adverbe dont le contraire est "mal", n'a pas toujours de mêmes comportements syntaxiques que celui-ci. Alors que la réponse dans l'exemple a) à la question 5) est correcte, celle dans l'exemple b) est irrecevable en français:

5) Va-t-il répondre à la lettre?

A) Bien sûr que oui

B) \* Mal sûr que oui

les deux peuvent, toutefois, se commuter dans certaines constructions: "Il est mal élevé" et "Il est bien élevé" servent comme exemples

Par ailleurs, à partir de l'adjectif "heureux" est formé l'adverbe "heureusement" qui est l'une des composantes du mot composé "malheureusement". L'emploi de l'adverbe "bien", le contraire de "mal" pour former le contraire du mot "malheureusement" comme \* "bienheureusement" produira un mot inexistant en français d'aujourd'hui. Bien qu'il existe l'adjectif/nom "bienheureux (se)" dans le lexique du français, le mot "bienheureusement" n'y est pas.

Quelle explication peut-on donner pour justifier le regroupement de "très" et "ici" dans la même classe à part le fait qu'ils sont invariables? Les deux unités ne peuvent jamais se substituer:

6) Il est mort ici

\* Il est mort très

Il est très riche

\* Il est ici riche.

En fait, un bon nombre de ces unités appelées 'adverbes' disposent des propriétés syntaxiques caractérisant les constituants nominaux dans la langue.



## La relation entre le constituant nominal et l'adverbe

La plupart des éléments grammaticaux répertoriés dans la classe d'adverbe ont une forte affinité avec le nom, c'est-à-dire qu'ils possèdent des propriétés syntaxiques similaires à celles des noms ou bien des constituants nominaux. Ils peuvent commuter dans certaines structures phrastiques avec les constituants nominaux et comme le dit Creissels (1995 : 139-140), la pratique la plus répandue, notamment en grammaire française, consiste à étiqueter comme "pronoms" les éléments qui permettent de faire l'économie de syntagmes construits au moyen des substantifs "personne" ou "chose" et à étiqueter comme "adverbes" ceux qui permettent de faire l'économie de syntagmes construits au moyen d'autres substantifs. Autrement dit, l'adverbe peut être considéré comme un substitut à un syntagme nominal composé d'un substantif autre que "personne" et "chose". En effet, comme le dit Creissels toujours (1995 : 140), des adverbes de lieu comme *ici, là, ailleurs, où?* etc. peuvent se définir comme substituts de syntagmes construits au moyen du substantif *endroit*; des adverbes de temps comme *maintenant, bientôt, quand, jamais* etc. peuvent se définir comme substituts de syntagmes construits au moyen du substantif *moment*; des adverbes de temps comme *hier, demain, aujourd'hui* peuvent être définis comme substituts de syntagmes construits au moyen du substantif *jour*, des adverbes de manière comme *ainsi, comment?* etc., peuvent se définir comme substituts de syntagmes construits au moyen du substantif *manière*; et des adverbes de quantité comme *autant, combien?, etc.*, peuvent se définir comme substituts de syntagmes construits au moyen de substantifs comme *quantité* ou *nombre*.

En fait, certains de ces éléments peuvent répondre aux mêmes tests distributionnels que les constituants nominaux. Par exemple, la plupart des adverbes de manière peuvent se substituer à des syntagmes nominaux dont la morphologie relève de la combinaison de syntagmes épithétiques (Syntagme Nominal) et une préposition. A titre d'exemples sont les adverbes "lentement" et "correctement" qui peuvent être remplacés par les syntagmes nominaux comme il est montré dans les exemples 7) et 8)

- 7) Le vieil homme marche *lentement*  
Le vieil homme marche *de manière lente*
- 8) Sade agit *correctement*  
Sade agit de façon correcte.

D'ailleurs, la valeur nominale de quelques-uns des éléments appelés adverbes surtout les adverbes de manière se manifeste davantage lorsqu'on fait la transformation nominale des verbes qu'ils accompagnent. Les autres types d'adverbes ne possèdent pas cette valeur comme il est montré dans les exemples 9) à 11). La nomination du verbe qu'accompagne l'adverbe "hier" appelle l'emploi de syntagme génitival (Ex. 9), "déjà" qui est l'adverbe accompagnant le verbe "partir" ne peut pas produire un constituant nominal avec le verbe (Ex. 10). Seul l'adverbe "rapidement" produit, avec le verbe, un constituant nominal ayant une structure épithétique (Ex. 11).

- 9) Olu est parti hier = Son départ d'hier ....
- 10) Olu est déjà parti = \* Son départ déjà ....
- 11) Olu est parti rapidement = Son départ rapide.....

Ce n'est pas, cependant, tous les adverbes de manière qui possèdent cette caractéristique. Prenons par exemple l'adverbe "vite". Cet adverbe ne possède aucun équivalent adjectival comme la plupart des adverbes de manière avec lesquels il est groupé: *un départ vite* ou *un vite départ* n'est pas recevable en français. Tout ceci pour montrer la distribution syntaxique différente des unités groupées ensemble comme adverbes.

Par ailleurs, la transformation nominale du verbe "partir" qui produit le syntagme génitival avec "hier" dans l'exemple 9) est une sorte de confirmation de l'affinité existant entre le constituant nominal et certains adverbes étant donné que le syntagme génitival est lui-même de nature nominale.

Une autre caractéristique syntaxique des constituants nominaux est la possibilité de remplir les fonctions grammaticales de sujet ou d'objet. L'emploi de certains de ces adverbes en français comme sujet ou objet, bien que moins fréquent, est quand même possible. On ne serait pas du tout surpris d'entendre les gens dire:

12) Aujourd'hui est un grand jour

ou bien 13) J'attends demain avec un gros souci;

or, "aujourd'hui" et "demain" sont dénommés "adverbes de temps". En fait, ces éléments fonctionnent comme des substantifs.

Tout comme les nominaux, ces éléments appelés "adverbes" sont combinables à des prépositions et sont également focalisables:

14) Je me prépare pour l'examen

Je me prépare pour demain

15) C'est Sade qui va partir

C'est demain qu'il va partir.

En fait, "demain" qualifié d'"adverbe de temps" a beaucoup de caractéristiques morphosyntaxiques similaires à celles des constituants nominaux. En français, on dit "la semaine prochaine", "le mois prochain", et "l'année prochaine" mais si on dit "demain" à la place de "le jour prochain", c'est parce que la langue française dispose de cette forme (demain) pour exprimer de façon synthétique ce que le syntagme nominal pourrait exprimer de façon analytique. L'on peut poser que "demain" signifie "le X prochain" où X = jour. Ce genre d'occurrence n'est, cependant, pas exclusive à la langue française. Il est caractéristique aussi des langues d'origines diverses. En Afrique, par exemple, au Nigeria en particulier, la plupart des langues ont une forme synthétique pour exprimer l'équivalent de "demain" du français et les formes analytiques pour exprimer les équivalents de "la semaine prochaine", "le mois prochain", et "l'année prochaine" comme il est d'ailleurs la pratique dans la langue anglaise: "Tomorrow" est synthétique alors que "next week", "next month" et "next year" sont des syntagmes épithétiques comme leurs équivalents français. Par contre, dans les trois langues principales au Nigeria - le haoussa, l'igbo et le yoruba, - les équivalents de "demain" sont synthétiques:

Haoussa = gobè

Igbo = echi

Yoruba = òla

Alors que les équivalents de "la semaine prochaine", "le mois prochain" et "l'année prochaine" se réalisent respectivement dans ces trois langues de façon analytique comme suivent:

La semaine prochaine:

Haoussa = sati mai zuwa

(semaine qui arrive)

Igbo = izuka na bia bia

(semaine qui arrive)

Yoruba = òsè t'ò n bo

(semaine qui va arriver)

Le mois prochain:

Haoussa = wata mai zuwa

Igbo = onwa na bia bia

Yoruba = osù t'ò n bo

L'année prochaine:

Haoussa = shekara mai zuwa

Igbo = afo na bia bia.

Yoruba = odún t'ò n bo.

Il existe, toutefois, des formes synthétiques pour réaliser en yoruba et en haoussa "l'année prochaine" du français: "àmódún" et "bàrá" respectivement. Une remarque qui mérite d'être faite ici est

que ce qu'on réalise en français par le syntagme épithétique se réalise en langues nigérianes par la construction relative; ce qui montre le rapprochement entre la relative et le syntagme épithétique. Le syntagme épithétique "Une fille intelligente" peut être réécrit, pour signifier la même chose, comme "une fille qui est intelligente" où "qui est intelligente" est une relative déterminative.

Par ailleurs, certains adverbes de temps comme "demain" et "bientôt" n'ont pas de propriétés syntaxiques identiques dans certaines constructions. Ils ne peuvent pas se trouver dans le même paradigme syntaxique. Il est vrai que la phrase dans l'exemple 16) est correcte, l'exemple 17) ne donne pas une phrase acceptable en français :

16) Olu va bientôt partir

17)\* Olu va demain partir.

De plus, à part le fait qu'il peut être précédé dans l'emploi par la préposition "à", comme il est d'ailleurs l'une des caractéristiques des nominaux partagées par "demain", (à demain, à bientôt), "bientôt", un adverbe de temps comme "demain", ne peut pas remplir la fonction de sujet ou d'objet. On voit mal pourquoi les deux éléments sont rangés ensemble dans la même classe grammaticale. Ce genre de tests distributionnels nous montre l'inadéquation du regroupement fait par la grammaire scolaire des unités traditionnellement reconnues comme "adverbes". Aucun des tests ne justifie le classement de la totalité de ces unités en une seule grande catégorie. Ce genre de test prouve également que "demain" comme ses "prochains" (aujourd'hui et hier), se distingue, en tant que nominal, des autres adverbes. Comme le dit Creissels (1995 : 135), en français, certains "adverbes" se distinguent nettement des nominaux par le fait que lorsqu'ils se combinent à une forme verbale composée, ils se placent entre l'auxiliaire et la deuxième partie de la forme verbale. L'impossibilité de trouver "demain" entre l'auxiliaire "va" et la deuxième partie verbale "partir" dans l'exemple 17), est une autre confirmation de la nature nominale de "demain" ainsi que celle de ces "prochains"

Il est bien vrai que l'on reconnaît les adverbes remplissant les fonctions de compléments circonstanciels par le questionnement par "où ?", "comment ?", "quand ?" etc. . Le complément circonstanciel de lieu répond à la question posée par "où ?", "quand ?" est utilisé pour poser la question sur le temps/moment alors que c'est "comment ?" l'élément interrogatif utilisé pour demander la manière. Toutefois, l'emploi de ces éléments interrogatifs n'est pas une propriété exclusive aux unités dénommées "adverbes". Les syntagmes nominaux peuvent aussi répondre aux questions posées par ces interrogatifs. Ce qui renforce l'affinité entre ce que la grammaire scolaire appelle adverbes et les syntagmes nominaux :

18) Où est-ce qu'il est mort ?

Il est mort *ici*

Il est mort *au même endroit que sa femme*

19) Comment est-il parti ?

Il est parti *rapidement*

Il est parti *à une vitesse surprenante*

20) Quand partira-t-il ?

Il partira *demain*

Il partira *la semaine prochaine*

On voit bien ici que les propriétés syntaxiques de certains de ces éléments appelés adverbes sont proches de celles des groupes nominaux bien que certains d'entre eux soient plus nominaux que les autres. Les unités ayant la valeur nominale sont celles que Creissels appelle "(quasi) noms auto-déterminés."

### **La relation entre la conjonction et l'adverbe**

Le fonctionnement syntaxique de certaines des unités répertoriées parmi les adverbes n'est pas différent de celui des éléments que la grammaire scolaire groupe parmi les conjonctions. Il existe en français deux types de conjonctions – conjonction de subordination et conjonction de coordination. Les deux sont utilisés pour relier deux ou plusieurs structures phrastiques pour former une seule phrase complexe. Quand on parle des conjonctions de coordination dont la liste limitée donnée par la



grammaire scolaire est comme suit : or, ni, donc, car, et, mais ou, il s'agit des éléments reliant une structure phrastique où ils figurent à une autre structure ; la relation entre ces deux structures, à la différence des conjonctions de subordination, ne met pas en jeu l'institution d'une nette hiérarchie.

Lorsqu'on examine, par exemple, le statut des mots "aussi" et "ensuite" dans l'emploi en français, on trouve bien que ces éléments grammaticaux appelés adverbes ne sont pas différents des conjonctions de coordination au niveau de leur comportement ou fonctionnement syntaxique. Au premier abord, "aussi" en tant qu'élément grammatical, peut se placer en différents points dans les phrases où il figure, bien que son placement puisse provoquer un changement sémantique de la phrase selon qu'il est immédiatement proche d'un nom ou d'un verbe ; ce qui ne caractérise pas les éléments appelés "adverbes". Il peut se trouver même en tête de la phrase ; un emploi où il est difficile de ne pas lui reconnaître le statut de connecteur qui est, en fait, le sien de manière générale :

- 21a) Olu aussi a mangé
- 21b) Olu a aussi mangé.

L'énoncé où se trouve "aussi" implique un énoncé précédent effectivement dit ou sous-entendu, avec entre les deux énoncés une relation particulière du point de vue de l'articulation de l'énonciation. (Creissels ; 1995 : 152). La première phrase indique que quelqu'un d'autre, à part Olu, a mangé, alors que la deuxième veut dire qu'Olu a fait une autre chose à part manger. En d'autres termes, les phrases sous-jacentes aux phrases dans les deux exemples ci-dessus peuvent être respectivement les suivantes :

- 22a) Segun a mangé, et) Olu aussi a mangé
- 22b) Olu a bu, et) il a mangé aussi.

Il va sans dire que sans la présence de "aussi", une sorte de connecteur, dans les deux phrases, il n'y aura pas de possibilité des phrases sous-jacentes, ce qui revient à dire que "aussi" est l'élément reliant les phrases explicites où il figure, aux phrases implicites ; une propriété caractérisant les conjonctions. Il est probable que ce soit cette valeur de connecteur que possède "aussi" qui fait que certains dictionnaires le dénomment "conjonction" et "adverbe" en même temps. (voir Le Robert, dictionnaire d'aujourd'hui ; 1993).

Pour ce qui concerne "ensuite", appelé "adverbe" par la grammaire scolaire, cette appellation provient du fait sémantique et non pas du fait syntaxique. "Ensuite" et "après" sont en quelque sorte, des synonymes : "après" admet un certain intervalle entre deux choses tandis qu'"ensuite" suppose une suite immédiate. "Après" est considéré comme "adverbe" et "préposition" en même temps. Mais un examen attentif du fonctionnement syntaxique d'"ensuite" montrera qu'il est un connecteur comme les conjonctions de coordination. On se demande ce qui fait la différence entre "ensuite" et "donc" dans les phrases suivantes en ce qui concerne leur comportement syntaxique :

- 23) Effectivement, J'ai refusé; donc, c'est inutile d'insister
- D'abord, je ne veux pas ; ensuite, je ne peux pas.

Dans les deux phrases "donc" et "ensuite" relient deux structures phrastiques. L'emploi d'"ensuite" dans l'exemple donné ci-dessus le montre comme un connecteur plutôt que comme un complément à valeur temporelle du prédicat.

Bien qu'"ensuite" et "après" soient des synonymes, ils n'ont pas la même propriété syntaxique. Par exemple, "ensuite" ne peut pas être mis sous la portée de la négation ; ce qui devrait être le cas s'il participait réellement à la structure prédicat-argument comme le fait "après" :

- 24) Olu ne passera pas après Sola.
- \*Olu ne passera pas ensuite.

## **L'adverbe ou le modalisateur?**

On les qualifie de "modalisateurs" les mots utilisés par un locuteur pour manifester la manière dont il envisage son propre énoncé. Parmi les unités répertoriés dans le groupe d'adverbes sont celles dont le fonctionnement syntaxique est celui des modalisateurs. Peut-être, absolument, certainement et évidemment, peuvent servir d'exemples. A première vue, par exemple, de "lentement" et "certainement" l'on peut être tenté de les voir comme deux éléments grammaticaux ayant la même valeur syntaxique, étant donné le fait qu'ils ont une propriété morphologique identique (adverbes en -ment). Dans quelques mesures, ils se ressemblent syntaxiquement, mais avec un examen profond et critique, on verra la différence entre les deux. Dans les exemples 25) et 26), aucune différence ne se manifeste :

- 25) Il marche lentement nu-pieds
- 26) Il marche certainement nu-pieds.

Toutefois, les exemples 27) -30) montrent leur différence syntaxique. Alors que la relativisation est possible avec 'lentement' (ex. 27) et qu'il peut accompagner sans aucun problème un verbe infinitif (ex. 28), à la forme participiale (ex. 29) ou à l'impératif (ex. 30), ces manipulations syntaxiques ne sont pas possibles avec "certainement" et les autres modalisateurs donnés ci-dessus :

- 27) Celui qui marche lentement arrivera sûrement
- 28) Il n'est pas toujours conseillé de marcher lentement
- 29) Marchant lentement, il est arrivé en retard
- 30) Marche lentement, sinon, tu risques d'être vite fatigué.

Une explication que l'on peut donner pour cette différence est que "lentement" est incident au verbe en tant que prédicat; par conséquent, il peut accompagner celui-ci dans n'importe quelle transformation à laquelle ce prédicat participe. Par contre, "certainement" ainsi que les autres modalisateurs, est incident au niveau d'unité phrastique, non pas en tant que structure prédicat-argument, mais en tant qu'unité d'énonciation. Autrement dit, son incidence se situe au niveau de l'énonciation.

Un autre test que l'on peut utiliser pour montrer la différence entre les unités appelées "adverbes" ayant incidence au prédicat et celles dont l'incidence se situe au niveau de l'énonciation est la transformation négative. Les "adverbes", incidents au verbe en tant que prédicat peuvent se mettre sous la portée de la négation en étant précédé du morphème de négation "pas" comme il est montré dans les exemples 31), par contre, les éléments appelés "adverbes" dont l'incidence se situe au niveau de l'énonciation, s'ils ne sont pas incompatibles avec la négation, se placent avant le morphème "pas" comme il est montré dans l'exemple 32) :

- 31) Il n'a pas mangé lentement # \*Il n'a lentement pas mangé
- 32) Il n'a certainement pas mangé.

Ces deux exemples montrent que "certainement" n'a pas affaire au verbe mais à la phrase tout entière, alors qu'on ne peut pas dire la même chose pour "lentement". Ceci peut être prouvé davantage par la possibilité du déplacement de "certainement" en début de ces phrases ; ce qui n'est pas possible pour "lentement" :

- Certainement, il n'a pas mangé
- \*Lentement, il n'a pas mangé.

De plus, "certainement" comme les autres modalisateurs, peut répondre au questionnement portant sur la phrase tout entière ; une valeur dont ne dispose pas "lentement" :

- 33) Est-ce qu'il a mangé ? Certainement, /Absolument, /Evidemment, /Peut-être.
- Est-ce qu'il a mangé ? \*Lentement.

Par ailleurs, "lentement" en tant qu'adverbe de manière, peut répondre au questionnement par "comment ?"; ce qui n'est pas possible avec "certainement" et les autres modalisateurs ;

34) Comment a-t-il mangé ? Lentement. \*Certainement, / \*Peut-être, / \*Evidemment.

Tout ceci montre que "certainement" est loin d'être qualifié d'adverbe de manière bien qu'il soit formé par l'adjonction du dérivatif '-ment' comme la plupart des adverbes de manière.

## Conclusion

De tout ce qui précède, il va sans dire que la classe grammaticale d'adverbes est loin d'être une classe homogène. C'est une classe où sont groupées toutes sortes d'unités grammaticales ayant des propriétés syntaxiques diverses. Comme il a été montré, la définition donnée par la grammaire scolaire traditionnelle au terme d'"adverbe" ne peut pas aller de soi. Dans la classe se trouvent des éléments dont les caractéristiques syntaxiques ne sont pas loin de celles des constituants nominaux.

Certaines parmi les unités appelées "adverbes" ne sont pas différentes, au niveau de leurs comportements syntaxiques, des mots qualifiés de 'conjonctions de coordination' et une analyse attentive de certaines d'entre elles les range parmi les unités qu'on peut appeler "modalisateurs". Tout ce que la grammaire scolaire traditionnelle du français a fait était de mettre ensemble dans la classe d'adverbes toutes les unités qu'elle a trouvées difficiles à classer. On voit mal comment le morphème de négation "ne", qui n'a rien de similaire avec les autres unités appelées "adverbes", peut être qualifié d'adverbe. Il ne peut commuter avec aucun des éléments répertoriés dans la classe d'adverbes. Il n'est qu'un élément verbal qui ne peut être séparé du verbe par aucun élément grammatical à part les indices pronominaux qui ne sont que, eux aussi, des éléments verbaux. Voilà pourquoi Alain Berrendonner (1983) qualifie la classe d'adverbe de "poubelle" où toutes les unités grammaticales n'ayant pas la même propriété syntaxique sont rangées. Or la règle syntaxique devrait être, selon Alain Berrendonner (1983 : 68) : à distribution syntaxique identique, catégorie (et dénomination) identique ; à distribution différente, catégorie syntaxique (et dénomination) différente ; une règle qui n'est pas applicable aux unités appelées "adverbes". La classe d'adverbe n'est qu'un fourre-tout.

## BIBLIOGRAPHIE

- Berrendonner, A. (1983): *Cours critique de grammaire générative*, Lyon: Presse universitaire de Lyon.
- Bescherelle (1984): *Grammaire pour tous*, Paris: Hatier.
- Creissels, D. (1993): 'Les notions primitives de la syntaxe ; réflexions sur l'articulation logique entre les notions sur lesquelles se fondent les descriptions fondamentales', in *LIDIL*, Université Stendhal, Grenoble, . 8, 51-83.
- Creissels, D. (1995): *Éléments de syntaxe générale*, Paris: PUF.
- Dubois, J. et al (1994): *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris: Larousse.
- Godard, D. (1988): *La syntaxe des relatives en français moderne*, Paris: Editions du CNRS.
- Grevisse, M. et Goosse, A. (1998): *Nouvelle Grammaire française*, 2<sup>e</sup> tirage, Duculot, Paris: Gembloux.
- Mauffrey, A. et Cohen, I. (1985): *Grammaire Française*, Paris: Classiques Hachette.
- Pinchon, J. (1986): *Morphosyntaxe du français. Etude de cas*, Paris: Hachette.
- Riegel, M et al (1994): *Grammaire méthodique du français*, Paris: PUF.
- Tesnière, L. (1959): *Éléments de syntaxe structurale*, Paris: Klincksieck.
- Thomas, A.V. (1971): *Difficultés : dictionnaire de la langue française*, Paris: Larousse.
- Wagner, R. et Pinchon, J. (1991): *Grammaire du français classique et moderne*, Paris: Hachette.
- Weinrich, H. (1989): *Grammaire textuelle du français*, Paris: Didier/Hatier.
- Wilmet, M. (1997): *Grammaire critique du français*, Belgique: Duculot.



## DISCOURS DU SCRIPTEUR-GUIDE ET DISCOURS DU GUIDE TOURISTIQUE : FONCTIONS IDENTIQUES, DIFFÉRENTES OU COMPLÉMENTAIRES?

**Edem K. Bakah**  
Department of French  
University of Cape Coast  
Cape Coast, Ghana.  
[edemkodjo2000@yahoo.com](mailto:edemkodjo2000@yahoo.com)

### Introduction

Des études mettant en rapport le discours oral et le discours écrit dans un domaine spécifique montrent une différence énorme entre l'oral et l'écrit. Un cas exemplaire est l'étude menée par D. Biber (2006) sur l'anglais académique. Au terme de son étude, D. Biber (2006: 228) observe que « spoken university registers are strikingly different in their typical linguistic characteristics from written university registers ». Cependant pour F. Sitri (1996 : 158), « [...] les marques qui caractérisent le " discours professionnel " se retrouvent dans les productions orales aussi bien que dans les productions écrites [...] et en particulier si l'on travaille sur des discours spécialisés, supports écrits et oraux peuvent se compléter ». En partant de ces deux visions, nous nous interrogerons dans cet article sur les fonctions du discours oral et du discours écrit produits dans le domaine touristique. Il s'agira d'une tentative de répondre à la question « en quoi le discours des scripteurs-guides et celui émis par les guides touristiques remplissent-ils des fonctions identiques, différentes ou complémentaires ? ».

Le terme *scripteur-guide* s'utilise pour renvoyer au *scripteur* du discours écrit qui se trouve dans un guide de voyage ou un guide pratique ; un guide de voyage étant un livre écrit sur des destinations touristiques destiné aux futurs touristes (lecteurs du guide de voyage). Le mot *guide* est rajouté à celui de *scripteur* dans le contexte de cet article afin d'établir des analogies (comme on le verra plus bas) entre le discours du guide touristique et celui du scripteur. Le terme *guide touristique* ou *guide* désigne une personne ayant comme fonction la conduite des touristes sur un ou des sites touristiques. La dichotomie scripteurs-guides/guide touristique est nécessaire pour distinguer le matériel écrit de l'individu puisque *guide touristique* et *guide* s'emploient très souvent dans la littérature touristique comme des synonymes pour référer à la fois à l'individu et à l'ouvrage. Ainsi nous postulons que le scripteur, en donnant des informations sur les destinations, joue aussi le même rôle qu'un guide touristique. Le guide de voyage analysé ici est coécrit par deux personnes (D. Auzias et J. - P. Labourdette) ; il s'agit de *Petit Futé Ghana* (2009). Dans le cadre des analyses, *scripteur-guide* (au singulier) est parfois utilisé pour désigner *scripteurs-guides* (au pluriel). Par rapport au discours oral, il est recueilli chez les guides touristiques au Togo ; le corpus est codé et transcrit en s'inspirant du système orthographique.

Dans un premier temps, les concepts tels que discours, discours oral et discours écrit seront abordés. Dans un deuxième temps, une comparaison en termes de fonctions entre le discours du scripteur-guide et celui du guide touristique sera faite. Enfin, une conclusion sous forme de synthèse permettra de valider les hypothèses de départ.

### Notion de discours

La notion de discours dont la valeur est assez proche de celle du *logos* grec, était déjà en usage dans la philosophie classique où, à la connaissance *discursive*, par enchaînement de raisons, on opposait la connaissance *intuitive* (P. Charaudeau et D. Maingueneau, 2002 : 185). La notion mise en avant en linguistique par G. Guillaume (1929) est alors définie par opposition à la phrase, à l'énoncé, à la langue et au texte.

Par rapport à l'opposition *discours/phrase*, P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002 : 185) notent qu'il s'agit d'une conception macrosyntaxique où le discours constitue une unité linguistique composée d'une succession de phrases. En revanche, la distinction *discours/énoncé* permet d'opposer deux modes d'appréhension des unités transphrastiques : comme unité linguistique (énoncé) et comme trace d'un acte de communication socio-historiquement déterminé. Ainsi, M.

Foucault (1969 : 153) appelle discours « un ensemble d'énoncés en tant qu'ils relèvent de la même formation discursive ». L. Guespin (1971 : 10) partage la même perspective lorsqu'il observe qu'« un regard jeté sur un texte du point de vue de sa structuration " en langue " en fait un énoncé ; une étude linguistique des conditions de production de ce texte en fera un discours ». Nous comprenons ainsi que l'énoncé se situe dans les unités linguistiques du discours alors que le discours, à part ces unités, comprend les situations d'emploi de ces éléments linguistiques. Mais il importe également de noter que la notion de discours, telle qu'elle est conçue dans les paires *discours/phrasediscours/énoncé* révèle son caractère englobant où *la phrase* et *l'énoncé* constituent ses sous-ensembles.

Au niveau de la dichotomie *discours/langue*, la différence est conçue de deux façons. En premier lieu, la langue définie comme système de valeurs virtuelles s'oppose au discours, à l'usage de la langue dans un contexte particulier. La langue serait donc un phénomène abstrait qui se concrétise par le discours ; une dichotomie qui rejoint également celle de *langue/parole* chez Saussure. En deuxième lieu, la langue désignée comme système partagé par les membres d'une communauté linguistique s'oppose au terme de discours, considéré comme un usage restreint de ce système. Il peut s'agir là d'un positionnement dans un champ discursif par exemple le *discours communiste* et le *discours surréaliste*; d'un type de discours comme le *discours journalistique* et le *discours de l'enseignant en classe* ; des productions verbales spécifiques d'une catégorie de locuteurs (le *discours des infirmières* et le *discours des mères de famille*, par exemple) ; et d'une fonction du langage comme le *discours polémique* et le *discours prescriptif* à titre d'exemples. (P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002 : 185 - 186).

En revanche, selon G.-E. Sarfati (1997 : 79), le discours s'oppose au texte comme un objet abstrait à un ensemble d'énoncés réalisés. Dans le même ordre d'idées, J.-M. Adam (1999 : 39) voit le discours comme l'inclusion d'un texte dans son contexte, c'est-à-dire les conditions de production et de réception. Autrement dit, le texte est un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (discours). J.-M. Adam (1990 : 23) décrit ce rapport dans la formule suivante:

Discours = texte + condition de production  
Texte = discours - condition de production

Par ailleurs, J.-M. Adam (1990) parle de *discours* littéraire, religieux, journalistique, politique, militaire, etc. et de *genres du discours* religieux comme la prière, le sermon, la parabole, etc., et de genres du discours journalistique, politique, scientifique, didactique, public, etc. Ce qui signifie que « des hypothèses typologiques peuvent être formulées depuis des perspectives très diverses » (J.-M. Adam, 1991 : 8).

En outre, E. Roulet (1991 : 123), dans une optique didactique, trouve que l'emploi du terme de *texte* est :

« malheureux car il est trop marqué par une connotation interphrastique [...] non seulement ce terme renvoie intuitivement et exclusivement à l'écrit, ce qui tend à renforcer la pente naturelle de la pédagogie de la langue maternelle, mais surtout il se situe implicitement dans un paradigme de catégories du sens pratique mal définies comprenant en particulier le mot et la phrase ».

Ainsi E. Roulet (1991) préfère-t-il utiliser le terme *discours*, plutôt que celui de *texte*. Pour l'auteur, le terme *discours* présente le triple avantage de neutraliser la dimension écrite, de marquer nettement la différence entre les deux niveaux grammatical et discursif et de renvoyer à une unité minimale qui n'est plus de l'ordre de la progression mais de l'acte. Par ailleurs, *discours* se prête mieux à l'intégration, qui paraît de plus en plus nécessaire dans l'étude des « grandes masses verbales, des dimensions sociales, interactionnelles, référentielles et psychologiques » (E. Roulet, 1991 : 123).

D'après ce qui précède, le terme *texte* centre l'attention sur les dimensions linguistiques décontextualisées. Il désigne aussi souvent l'écrit alors que le *discours* englobe non seulement les dimensions linguistiques et les situations de communication mais il tient compte aussi des modes oraux et écrits. Ainsi, pour nous, le *discours* constitue une manifestation de la langue soit sous une

forme sonore soit sous une forme écrite dans des circonstances spécifiques. Autrement dit, comme le précise P. Charaudeau (1993 : 39), c'est « ce qui relie les circonstances dans lesquelles on parle ou écrit ce qui est dit », c'est la mise en situation de la langue. Ceci dit, il nous paraît important d'aborder les lignes essentielles qui parcourent et structurent les discours oraux et écrits.

### Discours oral et discours écrit

Pour J. Peytard et E. Genouvrier (1970), un message oral s'échange entre émetteur et récepteur, dans le cas de la conversation de manière immédiate : il n'y a pas, ou pratiquement pas, de long intervalle de temps entre l'émission et la réception. En d'autres termes, lorsqu'un locuteur a émis un énoncé, le destinataire peut à son tour prendre la parole ; la réponse est instantanée. Pendant que le locuteur parle, son partenaire peut essayer d'intervenir, regarder ailleurs, manifester son désaccord ; le locuteur lui-même peut, en même temps, hésiter, retarder l'apparition d'un élément embarrassant, accélérer son débit pour garder la parole. Il y a l'existence d'un contact direct (auditif et généralement visuel) entre les interlocuteurs, ce qui entraîne une forte implication du locuteur et une forte inscription du destinataire dans le discours (C. Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 29). Cela peut être observé chez un guide touristique qui s'adresse aux touristes sur un site touristique : les touristes reçoivent le message au fur et à mesure qu'il est produit par le guide. En revanche, un message écrit échangeant des lettres, par exemple, demande un intervalle de temps assez long (même dans le cas des chats sur l'internet puisque le récepteur reçoit le message après qu'il ne soit écrit et envoyé par l'émetteur), selon la rapidité des services postaux et/ou la volonté du récepteur. C'est ainsi que l'information contenue dans un guide voyage est reçue plus tard par le futur touriste<sup>1</sup> et non pas au moment où le scripteur-guide l'écrit. Malgré l'avancement technologique en matière de circulation de l'information comme dans le cas des fax et des textos, il est difficile (presque impossible) qu'une communication écrite soit immédiate.

Une autre distinction établie entre le discours oral et le discours écrit a trait à la situation de communication. Comme l'observe C. Kerbrat-Orecchioni (2005 : 30), il existe une « forte dépendance des énoncés par rapport à leur contexte d'actualisation. » Un message oral place locuteur et destinataire dans un contexte situationnel identique (sauf la communication téléphonique, le récit radiophonique, la communication vocale à travers l'internet, etc. bien que le contact entre locuteur et destinataire, dans ces cas, soit immédiat), et souvent ils utilisent par allusion ou implicitement des éléments du référent qui complètent l'information du message. Le guide qui prononce son discours dans un car à l'intention des touristes partage avec eux la situation de communication. Il peut par exemple se référer à un bâtiment important ou un village que lui et ses destinataires voient. Inversement, le message écrit doit, s'il veut faire jouer un rôle au contexte situationnel, le décrire. Ainsi pour J. Peytard et E. Genouvrier (1970 : 17), « il y aura beaucoup plus de descriptions dans un roman (type de message écrit) que dans une pièce de théâtre jouée et parlée dans un décor qui tient lieu de contexte », ce qui rend les messages écrits relativement plus longs que les messages oraux. De la même façon, l'on trouvera des descriptions comme par exemple *On le [le Fort San Jago] découvre sur la droite avant d'arriver au château Saint-George (Petit Futé Ghana, 2009: 97)* dans les guides pratiques que le guide touristique, en compagnie des touristes, sur le site passera sous silence.

Par rapport au discours oral, on observe la concomitance entre planification et émission du discours. Selon C. Kerbrat-Orecchioni (2005 : 30),

« cette propriété, qui est soumise à gradation, concerne surtout l'oral prototypique, c'est-à-dire improvisé : c'est cette " parole spontanée " (fresh talk) que Goffman oppose (1987 : 171) à la " mémorisation " et à la " lecture à haute voix ", laquelle se reconnaît aisément à la prosodie, mais aussi aux " ratés " qui lorsqu'ils se produisent ne sont pas du tout de même nature que dans la 'parole fraîche' (à la radio, c'est souvent lorsque le journaliste trébuche que l'on est amené à prendre conscience du fait qu'il lit son texte) ».

<sup>1</sup> J. Peytard (1971) distingue *lecteur actuel* et *lecteur virtuel* : une lettre a pour *lecteur actuel* le destinataire (dont le nom apparaît dans la lettre) à qui l'émetteur s'adresse directement, mais toute autre personne qui puisse lire la lettre est un *lecteur virtuel*. Ainsi, dans le cas d'un guide de voyage, il n'y a pas de *lecteur actuel*, on a plutôt *lecteur virtuel* qui est le lecteur-touriste



Etant improvisé, d'après elle, le discours oral ne peut se construire que par retouches successives, la rapidité de l'élocution interdisant la maîtrise d'organisations syntaxiques de grande taille. L'élaboration du discours se fait pas à pas, et éventuellement en revenant sur ses pas, ce qui laisse évidemment des traces dans le produit lui-même. C'est là toute la différence avec l'écrit, qui s'élabore lui aussi progressivement : outre le fait qu'à l'écrit, on peut prendre son temps (sauf encore une fois dans certaines pratiques comme les « chats » ou forums de discussions qui sont à cet égard comparables à l'oral), on peut aussi généralement effacer la rature, et substituer au brouillon la version corrigée, alors que c'est le brouillon qui est délivré à autrui dans le discours oral, où s'exhibe « le chantier de l'élaboration de la parole » (J.-M. Barbéris, 1999 : 5).

Les éléments informateurs peuvent constituer un autre critère pour distinguer le discours oral et le discours écrit. Le message oral utilise des éléments informateurs que le message écrit ne trouve que de manière indirecte et imparfaite : les intonations, les pauses, le débit, les accents d'intensité sont extrêmement importants pour la compréhension du message par le récepteur. Mais le message écrit se sert de la ponctuation, procédure inadéquate, et se trouve totalement démunie pour marquer l'intonation (il ne peut que la décrire à l'aide du vocabulaire).

Par ailleurs, le discours oral exploite plusieurs canaux sensoriels essentiellement les canaux auditif et visuel, alors que l'écrit est uniquement visuel (C. Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 30). Toute communication orale s'accompagne du gestuel alors que la communication écrite ne peut que se compenser par l'évocation descriptive (J. Peytard et E. Genouvrier, 1970 : 17). C'est pour cela que le guide a souvent recours aux gestes lorsqu'il montre ou désigne quelque chose lors d'un guidage.

Sur le plan méthodologique, à la différence du corpus écrit, le corpus oral comporte des instantanés. Les productions orales sont mouvantes, éphémères et ne laissent pas de traces sauf si elles sont enregistrées. C'est à partir de cet enregistrement (transcrit) que l'analyste peut interroger le corpus oral. La transcription des données acoustiques fait appel à de nombreuses indications inadéquates sur les caractéristiques et le contexte des interactions. Ce phénomène rend la constitution d'un corpus oral fastidieux et compliqué. Or, le chercheur travaillant sur des données écrites (les guides de voyage, les romans, les journaux, etc.), les interroge directement en tant que matériau d'étude. Il suffit qu'il identifie et réunisse son corpus : il n'a pas besoin d'enregistrer et transcrire.

Pour résumer la différence entre l'oral et l'écrit, C. Kerbrat-Orecchioni (2005 : 29) fait deux distinctions majeures. Pour elle, l'opposition oral/écrit repose d'abord sur une différence de *canal* et de *matériau sémiotique* (phonique vs graphique). En ce sens, selon elle, on ne voit pas bien comment un discours pourrait être de nature « intermédiaire » entre écrit et oral. Ce qui est vrai à ce niveau c'est que l'on peut avoir toutes sortes de formes « hybrides » : oral secondairement scripturalisé (comme dans le cas des interviews téléphoniques destinées à la presse), ou écrit oralisé (comme dans un cours où l'enseignant oralise ses notes, les étudiants transformant à leur tour le message oral en notes) ; ou enchevêtrement de l'oral et de l'écrit dans ces situations « oralo-graphiques » (constantes en contexte didactique, et fréquentes en contexte de travail), dans lesquelles la communication exploite simultanément les deux types de matériaux. Par ailleurs, l'opposition oral/écrit renvoie à la notion de registre (relâché vs soutenu), et à ce niveau nous avons affaire à un continuum. Si la polysémie de « oral » signale une affinité certaine entre la situation de parole orale et le style familier, il n'en existe pas moins toutes sortes de variétés d'oral (on peut « parler comme un livre ») aussi bien que d'écrit (par exemple les « chats » et les « textos ») (C. Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 29).

Toutefois, le discours oral et le discours écrit possèdent certains traits similaires au niveau de la procédure de la communication. Selon J. Peytard (1971 : 17 - 18), trois pôles délimitent et déterminent tout message : le destinataire ou récepteur (représenté par *tu*), l'émetteur (représenté par *je*) ou destinataire, et le référent contextuel (représenté par *il*) ; ceci constitue un système où le message de l'émetteur au récepteur se transmet. Pour que le message circule, un canal de communication est nécessaire. « Les canaux de communication sont définis par le milieu social, physique, psychologique, les moyens techniques auxquels un sujet parlant a accès pour faire parvenir un message au destinataire de son choix. » (S. Moscovici et M. Plon, 1966 : 706). L'émetteur doit

contrôler l'adaptation de son message au milieu dans lequel il le transmet, et le protéger contre le bruit. L'émetteur s'efforce aussi d'adapter son discours à certains rapports sociaux, à un moyen technique particulier – écriture, téléphone, radio, télévision – ou à des circonstances clairement codifiées : un examen, un seuil. De la même manière, le discours oral des guides et le discours écrit des scripteurs-guides ont en commun le guide et le scripteur-guide en tant qu'émetteurs, le touriste et le futur touriste les destinataires, et les lieux, les personnes etc. les référents situationnels.

### **Oral dans l'écrit**

Les marques du discours oral peuvent s'inscrire dans le discours écrit. Ceci est démontré par J. Peytard (1971 : 16 - 17) dont les points principaux sont présentés brièvement en-dessous. Pour lui, dans l'écriture d'un texte, l'on décèle assez bien les traces ou les marques du message oral. Pour ce faire, il s'inspire de la littérature en se basant sur le texte suivant qui traite d'un problème fondamental du récit romanesque, celui des rapports du parlé-écrit avec le descriptif-écrit :

« Moi d'abord la campagne, faut que je le dise tout de suite, j'ai jamais pu la sentir, je l'ai toujours trouvé triste, avec ses boubiers qui n'en finissent pas, ses maisons où les gens n'y sont jamais et ses chemins qui ne vont nulle part. Mais quand on y ajoute la guerre en plus, c'est à pas y tenir. Le vent s'étalait levé, brutal, de chaque côté des talus les peupliers mêlaient leurs rafales de feuilles aux petits bruits secs qui venaient de là-bas sur nous. Ces soldats inconnus nous rataient sans cesse, mais tout en nous entourant de mille morts, on s'en trouvait comme habillés. Je n'osai plus remuer. »

Il est manifeste que la syntaxe du passage se construit à l'écart d'un certain modèle canonique de la phrase française : « faut que je le dise/c'est à ne pas y tenir » ; que le vocabulaire relève d'un ensemble marginal : « j'ai jamais pu la sentir » ; que ce sont ces traits syntaxiques et lexicaux que l'on classe traditionnellement dans la langue parlée ; que le passage est ressenti comme dit par un locuteur qui se présente sur le mode du jeu. Cependant ce parlé, ce dit nous est livré dans une transcription, par l'écriture, dans un espace littéraire. Il suffit en effet, de s'attarder un instant sur la phrase descriptive du texte « le vent s'était levé... », pour apercevoir des images – « rafales de feuilles » des jeux de mots – « soldats inconnus » - où se révèle une attention rhétorique connotant la littérature : tout cela paraît très écrit. Les problèmes qui s'offrent alors, touchent à cette coexistence dans la même page de traits parlés-écrits et écrits-écrits à la transposition et à l'intégration de formes ou de modèles (lexicaux ou syntaxiques) nés dans la phonie.

Ainsi, pour cet auteur, la langue parlée présente dans un texte écrit ne peut être tenue pour langue orale ; elle n'est que langue écrite d'origine orale ; inversement si la lecture peut alimenter l'expression orale, en lui fournissant mots ou syntagmes, ou modèles phrastiques (« il parle comme un livre »), cela ne signifie pas que langue orale soit devenue langue écrite, mais que nous sommes parvenus à un certain degré d'intégration dans l'oral de certains éléments de la culture livresque. Ce cas de figure caractérise souvent l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire dans des contextes exogènes où c'est la forme littéraire de la langue que l'enseignant présente à l'apprenant : le caractère oral de la langue est complètement mis de côté. Par conséquent, l'apprenant apprend à parler la langue comme il l'écrit.

En somme, le discours oral et le discours écrit ne sont que deux formes de la langue. Il s'agit de la mise en jeu d'une langue par deux voies différentes (l'oral et l'écrit). Ces deux voies présentent aussi bien des traits distinctifs que similaires. Cependant l'oral et l'écrit ne s'excluent pas mutuellement : le discours oral peut être construit en se servant de l'écrit et vice versa. Nous représentons les principaux points structurant le discours oral et le discours écrit de façon suivante :

Tableau 1. Discours oral / discours écrit

Discours	Echange	Situation de communication	Planification et Emission	Eléments informateurs	Matériau de recherche
Oral	Immédiat	Contexte situationnel identique	Simultanée/ Concomitante	Intrinsèques	Interrogé indirectement (Enregistrement et transcription)
Ecrit	Différé	Contexte situationnel différent	Consécutives	Décrits	Interrogé directement

En guide de résumer, nous schématiserons la dichotomie discours oral des guides touristiques / discours écrit des scripteurs-guides de la manière suivante :

Tableau 2. Discours oral des guides touristiques / discours écrits des scripteurs guides

Locuteur	Destinataire	Echange	Situation de communication	Planification et Emission	Eléments informateurs
Guide touristique	Actuel	Immédiat	Contexte situationnel identique	Simultanée/ Concomitante	Intrinsèques
Scripteur-guide	Virtuel	Différé	Contexte situationnel différent	Consécutives	Décrits

Ayant discuté des caractéristiques du discours oral et du discours écrit tout en mettant en relief leurs points de convergence et de divergence, il importe à ce niveau de nous interroger sur les fonctions du discours du scripteur-guide et celui du guide touristique.

### Fonctions du discours du scripteur-guide et du discours du guide touristique

A la suite de F. Mourlhon-Dallies (1995), S. Moirand (2004 : 152) identifie trois fonctions des guides de voyage. Selon elle, les fonctions privilégiées des guides pratiques (catégorie particulière des guides de voyage) correspondent à une triple « prise en charge » : une prise en charge cognitive (faire connaître), une prise en charge sensorielle (faire voir) et une « relation de conseil » (dire comment faire, dire ce qu'il ne faut pas faire). Moirand fait l'hypothèse que « les interactions représentées » entre les scripteurs et leurs lecteurs sont inscrites dans la matérialité textuelle autour d'une structure récurrente à trois actants dont deux animés (A et B) telles que :

A	« fait connaître »	quelque chose	à	B
A	« fait voir »	quelque chose	à	B
A	« (dé)conseille »	(de faire) quelque chose	à	B

Le scripteur-guide qui est l'actant A se situe dans une position d'expert par rapport au lecteur, l'actant B (futur touriste ou touriste), qui est traité en novice. Non seulement le premier donne des informations au deuxième sur les lieux que celui-ci veut visiter, mais il lui « fait voir » aussi à travers les images qui caractérisent les guides et à travers une représentation mentale réalisée à partir des mots, ces lieux. Enfin, le scripteur-guide met le lecteur-voyageur en garde à propos des mesures à prendre pour que son séjour soit agréable.

Des extraits tirés des guides de voyages étudiés dans ce travail peuvent confirmer ces trois fonctions. Pour illustrer la première fonction selon laquelle le scripteur-guide « fait connaître » quelque chose au futur touriste, nous citerons le texte suivant :



« Le peuple Ashanti, majoritaire au Ghana, a su résister au pillage des colons et préserver une culture fascinante. Aujourd'hui et sans trop de difficultés, il est possible de se plonger dans les rites d'un groupe ethnique dont la puissance n'a cessé d'émerveiller, de par sa richesse et sa sophistication, les légions étrangères pendant la période de la colonisation. Kumasi, sa capitale, si différent d'Accra, est le reflet de l'indépendance de ce peuple akan passionnant. » (*Petit Futé Ghana*, 2009 : 1).

Dans cet extrait, le scripteur-guide renseigne son interlocuteur sur l'ethnie ashanti au Ghana : il s'agit d'un groupe important sur le plan de la population, de sa lutte contre les colons et de sa richesse. En tant qu'expert, le scripteur-guide livre ces informations au futur touriste pour enrichir les connaissances de celui-ci sur le pays. En donnant ces détails sur les ashanti, le scripteur-guide suppose que le futur touriste les ignore et qu'ils sont utiles pour son interlocuteur.

Dans l'extrait qui suit le scripteur-guide « fait voir » quelque chose au futur touriste :

« Le château de Cape Coast : Ouvert tous les jours de 9h à 17h. Entrée. 6cd. Compter un supplément pour prendre des photos. Un lieu incontournable du Ghana, classé au Patrimoine mondial de l'Unesco, Avec plus de 4 000 visiteurs par an, le château fait partie des curiosités les plus prisées du pays [...].



» (*Petit Futé Ghana*, 2009 : 91).

La photo du château de Cape Coast permet au futur touriste de voir ce dont parle le scripteur-guide dans le texte accompagnant la photo. Grâce au texte et à la photo, le futur touriste se forme une image du château qui pourra se transformer en expérience réelle s'il se décide à le visiter. Par cette photo, le scripteur-guide donnerait une certaine crédibilité à ce qu'il énonce dans son discours et par là inciterait son interlocuteur à rêver du lieu et à s'y rendre finalement.

L'acte de conseiller est régi par des règles qui conditionnent sa réussite. J. R. Searle (1972 : 109) en précise dans cette citation :

« C'est un acte futur (C) de l'interlocuteur (A). La règle préliminaire est que le locuteur a des raisons de penser que C sera profitable à A. Il n'est certain, ni pour L, ni pour A, que A serait conduit à effectuer C de toute façon. La condition de sincérité est que L pense que C sera profitable à A ».

L'exécution d'un acte de conseil repose sur le caractère bénéfique de cet acte. Le locuteur (L) et son interlocuteur doivent juger tout ce qui est à faire comme ayant des effets positifs avant que l'interlocuteur ne suive le conseil. A titre d'illustration nous citerons l'extrait suivant :

« Faire/ne pas faire :

- Il ne faut pas entrer dans la maison des gens sans y avoir été invité [...].
- Vous ne devez jamais refuser le premier verre qu'on vous offre, si vous n'avez pas soif, contentez-vous de boire une première gorgée pour montrer que vous êtes bien élevé [...].
- Lorsque vous visitez un village à l'écart, demandez dans la mesure du possible à rencontrer le chef du village pour lui présenter vos respects. Votre visite n'en sera que plus facile.
- Ne pas renifler une boisson ou un plat qu'on vous offre.
- Lorsque vous vous asseyez avec des personnes plus âgées ou des personnalités comme les chefs, il ne faut pas croiser les jambes.

- Otez votre chapeau lorsque vous saluez les gens.
- Il est également mal élevé d'interrompre quelqu'un qui parle. » (*Petit Futé Ghana*, 2009 : 19).

Dans ce texte, le scripteur-guide conseille le futur touriste au sujet des comportements culturels à adopter au Ghana. Par ces conseils, le scripteur-guide expose au futur touriste des aspects de la culture ghanéenne que ce dernier ignore. Le respect de ces conseils permettrait au touriste d'éviter des conséquences désagréables qui pourraient découler de la non-conformité à de telles normes culturelles. C'est ainsi que D. Vanderveken (1988 : 185) va concevoir l'acte de conseiller comme une suggestion « à un allocataire de faire quelque chose, en présupposant (condition préparatoire) que cela est bon pour lui et qu'on a de bonnes raisons de croire que l'action envisagée est appropriée dans le contexte. »

Les rôles joués respectivement par le scripteur et le lecteur rapprochent le guide de voyage d'un ouvrage didactique. Comme le met S. Moirand (2004 : 152) :

« Le guide de voyage entre alors dans la catégorie des écrits de transmission de savoir et de savoir faire : c'est un ouvrage " didactique ", dit le Dictionnaire de notre temps. Il s'agirait plutôt d'un ouvrage qui comporte des traces de didacticité, et qui s'inscrit dans une situation de communication asymétrique entre des " experts " et des " novices ", entre des voyageurs expérimentés et d'autres qui ne le sont pas [...]. »

Le guide de voyage devient donc « le manuel de voyage » que le futur touriste lit pour s'appropriier le savoir et le savoir-faire du pays qu'il visitera un jour. D'où le fait que le scripteur et son lecteur ne soient pas égaux. Le scripteur est vu comme l'enseignant qui fait apprendre, comprendre ou vivre au futur touriste des choses sur la destination de celui-ci.

A la base de ce qui précède, certains rapprochements entre le guide de voyage et les discours du guide touristique peuvent être faits. L'on remarque que le guide touristique exerce les mêmes fonctions que le scripteur du guide de voyage ; elles sont au nombre de trois : faire connaître quelque chose, faire voir quelque chose et (dé)conseiller (de faire) quelque chose. Au cours d'un circuit touristique, il fait connaître le site au touriste en lui parlant du site, en le lui faisant voir et en lui donnant des conseils pratiques. Il nous paraît important de mettre cela en évidence à partir des passages tirés du corpus oral.

Dans la séquence 157, le guide informe les touristes qu'une femme est chef traditionnel au Togo:

Séquence	Intervention	Discours
157.	1401GT :	Euh au Libéria vous avez des villages où #les les Européens sont des chefs traditionnels ?
	1402T :	Xxx
	1403GT :	Oui un Français ou une Française qui est chef xxx de village au Libéria ?
	1404T :	Non xxx
	1405GT :	Il y en a ici.
	1406T :	Jusqu'à maintenant ?
	1407GT :	Oui. Xxx une française. C'est lui qui est élu chef de ce village.
	1408T :	Comment? Xxx
	1409GT :	Xxx J'avais prévu que si on ne s'était pas arrêté là-bas, j'avais prévu qu'on aille visiter xxx mais xxx. C'est une blanche.
	1410T :	Xxx
	1411GT :	Oui c'est les noirs qui, les autochtones, les villageois qui l'ont élue avec joie.
	1412T :	RIRE

Source : Séquence 157, CO-KPA1-VORE, 16/08/2008.

Selon cet extrait, les habitants d'un village (Lovisakopé<sup>2</sup>) élisent une française chef du village. Cette information fait rire les touristes (1412T) puisqu'ils ne s'attendent pas qu'une blanche soit chef traditionnel à cette ère postcoloniale au Togo quand chez eux au Libéria un cas pareil n'existe pas (1404T). La question *Jusqu'à maintenant?* (1406T) révèle l'état d'étonnement des touristes. Cette réaction de la part des touristes montre que ce que dit le guide (1405GT : *Il y en a ici*) est nouveau, ils viennent de l'apprendre. D'où le caractère informatif du discours des guides touristiques.

L'extrait suivant témoigne de la fonction présentative ou de « faire voir » du discours des guides touristiques :

« 112GT : A votre euh à **vo**tre droite vous avez le euh le campus le campus du Lycée Technique d'État. Voici l'entrée principale. Voilà sa clôture qui va jusque-là. » [*voici* et *voilà* sont accompagnés d'un geste d'ostension] (Séquence 18, CO-KA-VORE, 15/07/2008).

Ici, le guide présente le Lycée Technique d'État aux touristes. L'école montrée coexiste avec d'autres objets spatiaux mais le locuteur *fait voir* à ses interlocuteurs ce qu'il juge important. L'acte de présenter s'effectue à l'aide des adverbiaux spatiaux à *vo*tre droite et là, des présentatifs *voici*, *voilà* et *vous avez* et d'un geste ostentatoire. Dans ce cas, l'objet présenté par le guide est *réel* alors que celui que le scripteur-guide fait voir au futur touriste n'est qu'un *représentant* du réel.

Le guide touristique « (dé)conseille » (de faire) quelque chose au touriste. Cela se manifeste dans la séquence suivante :

Séquence	Inter- vention	Discours
7.	31GT :	Vous vous rappelez #ce ce quartier ? C'est le quartier Dékon que vous avez vu.
	32T :	#Oui oui.
	33GT :	Voilà le quartier Dékon qui est très animé plus la nuit que le jour.
	34T :	RIRE +xxx+
	35GT :	+Voilà xxx+ c'est ici hein xxx. S'il vous plaît ne venez pas hein.
	36T :	Xxx RIRE
	37GT :	Non ne venez pas s'il vous plaît.
	38T :	RIRE

Source : Séquence 7, CO-KPE-VOAL, 02/08/2008.

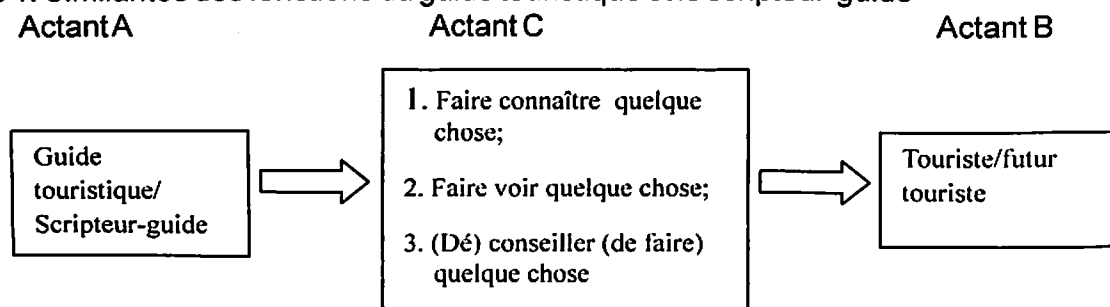
Dans cet extrait, le guide parle du quartier Dékon que lui et les touristes ont déjà vu quelques jours auparavant. Il s'agit d'un quartier où se trouvent les prostituées, ce qui explique l'expression *qui est très animé plus la nuit que le jour* (33GT). Dans ses interventions 35GT et 37GT, le guide déconseille aux touristes la fréquentation du quartier la nuit. Autrement dit, il déconseille aux touristes de solliciter le service des prostituées à cause des possibles répercussions déplaisantes que cela pourrait provoquer aux touristes. Par l'énoncé *S'il vous plaît ne venez pas hein* le locuteur recommande une certaine ligne de conduite à ses interlocuteurs ; il s'agit d'une conduite que le locuteur juge morale et donc profitable aux touristes.

Le guide touristique par là se montre comme un détenteur d'un savoir qu'il fait partager au touriste. Le discours oral du guide touristique s'inscrirait alors dans le discours didactique du « manuel didactique ». Dans ce cas, son discours remplit les mêmes fonctions que celui du guide de voyage. Ceci nous amène à dire que le scripteur est aussi un guide touristique. Par conséquent, le terme *scripteur-guide* renvoie désormais, au scripteur du guide de voyage. Ce rapport de similarité peut être schématisé ainsi :

<sup>2</sup>Le village est nommé d'après le chef Marie-Claude Lovisa. *Lovisakopé* veut dire « le village de Lovisa »



Figure 1. Similarités des fonctions du guide touristique et le scripteur-guide



Selon la figure 1, le guide touristique et le scripteur-guide sont l'Actant A alors que le touriste et le lecteur voyageur sont l'Actant B. Les trois fonctions identiques remplies par l'Actant A constituent l'Actant C et qui s'exécutent par l'Actant A envers l'Actant B d'après l'orientation des deux flèches.

Bien que les trois fonctions mentionnées ci-dessus se retrouvent chez le guide touristique et le scripteur-guide, l'on remarque à partir de la figure 1 qu'il existe des différences associées aux moments marquant les fonctions que remplit chacun de ces discours. Le discours du guide touristique agit maintenant-et-ici, c'est-à-dire qu'il a un effet immédiat sur le touriste lors du circuit alors que l'effet du discours du scripteur-guide est différé dans la mesure où il agit sur celui-ci lors de la lecture et au moment où il se rend sur le lieu touristique. J.-P. Cuq (2003 : 182) confirme ceci et ajoute une autre perspective lorsqu'il dit :

« L'oral dispose de caractères communicativement économiques d'immédiateté, l'irréversibilité du processus, la possibilité de réglages et d'ajustements, la présence de référents situationnels communs et la possibilité de recours à des procédés verbaux qui caractérisent la communication orale et on oppose souvent les caractéristiques de l'écrit que sont la communication différée, la possibilité de prise de lecture, la nécessité d'anticiper les comportements du lecteur et de lui fournir des explications suffisantes, et le transcodage linguistique. »

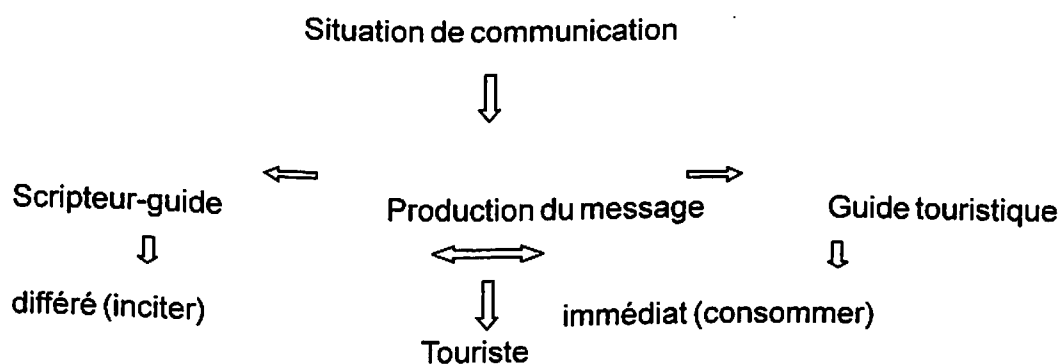
Il s'agit là des différences imposées par la situation de communication. Le guide de voyage en tant que document écrit est marqué par une situation de communication où il y a un décalage entre le moment de la production ou de la transmission du message par le scripteur-guide et le moment de la réception du message par le lecteur ou le futur touriste. C'est-à-dire que le message est différé. Ce caractère non immédiat du message a des incidences sur l'interprétation du message ; soit le futur touriste comprend le message, soit il ne le saisit pas soit il se méprend sur le sens que le scripteur-guide voulait lui donner. D'où le fait que le scripteur-guide est amené à se servir de tous les outils à sa disposition pour faire passer son message (par exemple la relecture et l'explication adéquate). En revanche, le guide touristique se trouve en face de son interlocuteur, il s'adresse à lui en s'appuyant sur les éléments spatio-temporels de la situation de communication. Il peut, à partir des réactions visibles de son auditoire, reformuler ses propos afin de les amener à le suivre. Le touriste qui cherche un éclaircissement sur un point particulier peut le lui demander « ici et maintenant ».

Dans le même ordre d'idée, il faut distinguer le moment de la lecture du guide de voyage par le futur touriste et le moment où celui-ci se trouve sur le site touristique. Il s'agit là de deux moments différents, l'un marqué par l'abstrait ou l'imaginaire et l'anticipation du réel et l'autre marqué par le concret ou le réel. Les guides de voyages incitent les lecteurs à visiter des lieux. Le scripteur-guide essaie d'attirer son lecteur-voyageur vers ce qu'il y a d'intéressant dans ces lieux. Pour le guide touristique, il se trouve au point de la *consommation*. Son discours a pour objectif de faire *consommer* ce que le touriste a acheté. Il lui incombe de faire en sorte que le touriste soit satisfait du « produit acheté ». Ces caractères d'inciter et de faire consommer inscrivent le discours des guides de voyage et celui des guides touristiques dans le discours de publicité comme l'affirme C. Kerbrat-Orecchioni (2004 : 146 - 147) :

« [...] le discours des guides touristiques (guides de voyage par rapport au contexte de notre étude) s'apparente à bien des égards au discours publicitaire : il s'agit dans les deux cas d'un discours de célébration [...], dont le but principal est de valoriser un produit pour inciter à sa consommation, et qui exploite pour ce faire des stratégies éprouvées [...]. »

Il faut donc dire que la présence du touriste sur place, constitue une belle occasion pour lui de confirmer et/ou d'infirmer certaines hypothèses qu'il s'est émis lorsqu'il lisait le guide de voyage. En se trouvant sur place, il va vivre lui-même ce qu'il a lu, il va avoir les informations de première main en les comparant avec celles contenues dans le guide de voyage. D'où le fait qu'il peut y avoir un écart entre ce que le scripteur-guide lui apprend ou lui a appris et ce que lui dit le guide touristique ou ce que les circonstances spatio-temporels l'enseignent. Ce rapport peut être schématisé comme suit :

Figure 2. Mise en rapport de la connaissance préalable et de la connaissance vécue lors d'une visite guidée



En bref, le schéma montre que la situation de communication sous-tend la production d'un message soit par le scripteur-guide soit par le guide touristique. Alors que le message peut être soit différé soit immédiat selon l'émetteur, on remarque une interaction entre le message différé et le message immédiat chez le touriste. Autrement dit, le touriste qui a eu accès au guide de voyage avant de se rendre sur place essaie d'établir un lien entre ce qui l'a incité (grâce au scripteur-guide) et ce qu'il consomme (grâce au guide touristique). Pourtant, il est à observer que ce schéma peut ne pas être représentatif dans le sens que qu'il peut y avoir certains touristes qui ne sont pas en mesure de lire le guide de voyage sur la destination avant de s'y rendre. Dans un tel cas, il n'y aura donc pas de phase d'incitation, un rôle rempli par le guide de voyage (bien que ce rôle puisse être rempli via d'autres moyens) ; ce qui élimine alors la phase d'interaction marquant le schéma ci-dessus.

Pendant, le schéma présente un rapport de complémentarité entre le discours des deux locuteurs. Le scripteur-guide en tant que « premier livreur » d'information pour le touriste a son discours complété par celui du guide touristique. Le guide touristique fournit donc certaines informations qui pourraient faire défaut dans le discours du scripteur-guide. D'où l'objectif dit complémentaire de cette mise en rapport du discours du scripteur-guide et celui du guide chez le touriste. En outre, cela a pour but de vérifier si le touriste est satisfait du produit acheté ; voir s'il n'est pas déçu compte tenu de l'écart qui peut exister entre les deux discours (celui du guide de voyage et celui du guide touristique). Nous n'allons pas nous attarder trop longuement sur cet écart puisque cela ne constitue pas la préoccupation majeure de cet article ; cela constituera l'objet d'une autre étude. Toutefois, il est à retenir que le discours du scripteur-guide et celui du guide touristique sont marqués à la fois par des fonctions identiques et des fonctions différentes. Ils entretiennent également un rapport de complémentarité.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons discuté du concept de discours, des caractéristiques du discours oral ainsi que du discours écrit et des fonctions du discours du guide touristique et celui du scripteur-guide. La définition de la notion de discours révèle que cette notion s'oppose à d'autres concepts comme par exemple *texte* et *langue*. Le terme *discours* possède un caractère englobant dans le sens qu'il implique à la fois l'oral et l'écrit. Nous constatons que les deux formes de discours ne s'excluent pas. Les traces de l'oral figurent dans le discours écrit et vice versa. La comparaison de l'oral et de l'écrit fait ressortir des points de convergence et de divergence entre le discours des guides et celui des scripteurs-guides. Les analyses montrent que des fonctions identiques peuvent être attribuées au discours des guides et celui des scripteurs-guides malgré leurs spécificités différentes et leur complémentarité. Ces fonctions communes sont *informer*, *présenter* et *conseiller*. Ce rapprochement explique l'emploi du terme *scripteur-guide* puisque ce dernier comme le guide touristique, fait aussi le *guidage*.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adam, Jean-Michel (1990): *Éléments de linguistique textuelle*. Bruxelles : Mardaga.
- Adam, Jean-Michel (1991): « Cadre théorique d'une typologie séquentielle ». *ELA*. 83, 7-18.
- Adam, Jean-Michel (1999): *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan Université.
- Auzias, Dominique et Labourdette, Jean-Paul (2009): *Petit Futé Ghana*. Paris : Nouvelles Éditions de l'Université / Dominique Auzias & Associés.
- Barbèris, Jeanne-Marie (éd.) (1999): *Le français parlé. Variétés et discours*. Montpellier : Université Paul Valéry, Praxiling.
- Biber, Douglas (2006): *University Language : A Corpus-based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins B.V.
- Charaudeau, Patrick (1993): « Des conditions de la mise en scène du langage ». *Esprit de société*. Liège : Mardaga. 27 - 65.
- Charaudeau, Patrick et Maingueneau, Dominique (2002): *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil.
- Cuq, Jean-Pierre. (dir.) (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Cle International.
- Foucault, Michel (1969): *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Goffman, Erving (1987): *Façons de parler*. Trad. Fr., Paris : Minuit. (1<sup>re</sup> éd. *Forms of Talk*). *Grand Larousse de la langue française* (1976): Paris : Librairie Larousse.
- Guespin, Louis (1971): « Problématique des travaux sur le discours politique ». *Langage*. 23, 3-24.
- Guillaume, Gustave (1929): *Temps et verbe : théorie des aspects, des modes et des temps*. Paris : Champion.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2004): « Suivez le guide! Les modalités de l'invitation au voyage dans les guides touristiques : l'exemple de l'« île d'Aphrodite » ». *La communication touristique : Approches discursives de l'identité et de l'altérité*. Paris : L'Harmattan. 133 - 150.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. (2005): *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Moirand, Sophie (2004): « Le même et l'autre dans les guides de voyage au XXI<sup>e</sup> siècle ». *La Communication Touristique. Approches discursives de l'identité et de l'altérité*. Paris : L'Harmattan. 151-172.
- Moscovici, Serge et Plon, Michel (1966): « Les situations-colloques : observations théoriques et expérimentales ». *Bulletin de psychologie*. XIX – 8 – 12, 247, 706 – 707.
- Mourlhon-Dallies, Florence (1995): *Une méthodologie pour l'analyse linguistique de genres discursifs produits en situation professionnelle : étude des écrits touristiques sur Venise en quatre langues*. Thèse pour le doctorat en Sciences du langage. Paris : Université Paris 3.



- Peytard, Jean et Genouvrier, Emile (1970): *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Librairie Larousse.
- Peytard, Jean (1971): *Syntagmes*. Paris : Les Belles Lettres.
- Roulet, Eddy (1991): « Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive ». *ELA*. 83, 117-130.
- Sarfati, Georges-Elia (1997): *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Editions Nathan.
- Searle, John Richard (1972): *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Sitri, Frédérique (1996): « Situations d'argumentation orales ». *Le discours : Enjeux et Perspectives. Le français dans le monde. Recherche et Application*. Paris : EDICEF. 156-163.
- Vanderveken, Daniel (1988): *Les Actes de discours*. Bruxelles : Mardaga.

### Code de transcription

Notation	Description
GT :	Guide touristique
T :	Touriste
+ paroles+	Chevauchement de paroles
xxx	Segment incompréhensible/inaudible
# (ex. #les les)	Répétition des mots/erreurs (le signe # précède le mot répété ou l'erreur)
[commentaire] (ex. [le guide pointe le lieu à l'aide de la main]).	Commentaire mis entre crochets
RIRE	Rire

## LES STRATEGIES SOCIO-PSCHOLINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE AU NIGERIA

**Gregory O. Simire**

*Department of European Languages  
Faculty of Arts  
University of Lagos  
Akoka-Lagos - Nigeria*

### L'environnement scolaire nigérian

Le tableau détaillé des conceptions impliquées en didactique des langues proposées dans Germain (14) et remanié à partir du modèle de Legendre (270-276) nous propose: Sujet, Objet, Milieu et Agent qui, à notre avis, résumant bien tous les éléments didactiques se trouvant dans tout milieu scolaire : nigérian ou étranger.

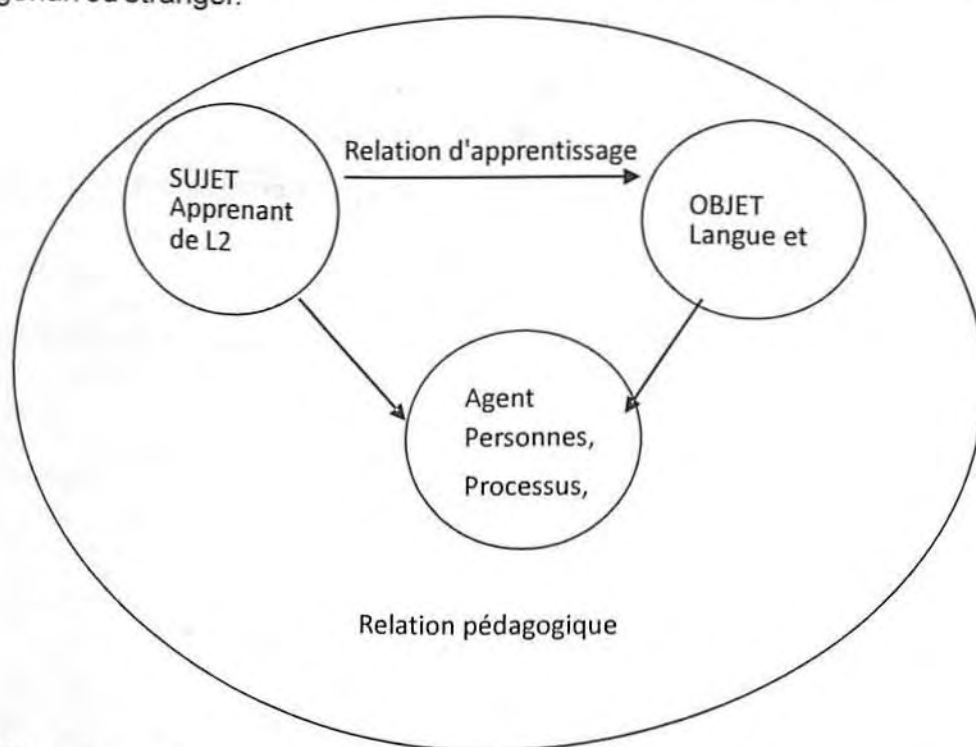


Fig. 1: Situation pédagogique en didactique des langues au niveau des hypothèses.

Acceptons la présence de la formalisation lors d'une acquisition des langues (nationales ou étrangères) en milieu endolingue (milieu natif de la langue) et lors d'un apprentissage en milieu institutionnel. Dans les deux cas, cette formalisation se manifeste par la simplification, la répétition, la paraphrase et la formulation du discours de l'autre. Toutefois, l'enseignement / apprentissage des langues (nationales ou étrangères) à l'école est souvent accompagné des pressions multiples sous forme d'attentes de tous les usagers: parents, élèves, enseignants et, influences économiques et politiques de la société. Afin de mieux instruire nos lecteurs, nous aimerions citer les propos suivants :

Nigeria is not a "nation" but a mere "geographical expression" whose constituents units differed so widely in their languages, cultural backgrounds, social outlooks and indigenous political institutions that a sense of belonging, national loyalty and common identity was completely absent (Obafemi Awolowo 47).

L'analyse des propos ci-dessus présentés nous laisse le sentiment que soixante et un ans après l'émission de ce propos, la véracité du constat reste palpable et inchangeable - les valeurs,

habitudes et comportements de l'élite nigériane ont besoin d'être réorganisés afin d'obtenir un consensus sur la bonne politique gestionnaire, les vraies valeurs nationales à promouvoir, la politique linguistique à entreprendre, etc. Car, pour réaliser une évolution dans les orientations institutionnelles, il est nécessaire de disposer d'un consensus idéologique, politique et social fort ou de l'assentiment de la classe politique. A cela s'ajoute, évidemment, la prise en compte des contingences économiques et de la nature du public visée (Galisson 87).

Se servant de l'expression "groupe ethnique" pour référer à toutes les nationalités du monde, Onwuejeogwu présente ces arguments en comparaison avec le Nigeria:

*Russia (USSR) has about twenty-seven ethnic groups; China and India have more than forty; the USA has less than fifty, excluding the Red Indians; England has three, France about eight; and Germany about fifteen. The only place in the world that has over 300 ethnic groups is Nigeria. This uniqueness creates unique problems unknown to the experience of other peoples in the world... No western or eastern civilisation has ever evolved a political system (Linguistic policy,) that can cope with this gigantic problem of hyper-ethnic instability syndrome ... (consequently), we just have to look inward (2-3).*

D'après cette citation d'Onwuejeogwu, ci-dessus présentée, il nous faut adopter une approche plurilingue non seulement dans l'enseignement et l'apprentissage des langues mais aussi dans notre tentative pour résoudre les problèmes linguistiques du Nigeria sur les plans politico-socio-culturels. Car, loin d'être un fardeau insurmontable, le plurilinguisme dans le pays est une source de richesse et de force, à tel point que s'il est bien coordonné servira de source de synergie, pour le développement politique, économique et technologique.

## **L'Etat des lieux**

### **La politique linguistique nationale**

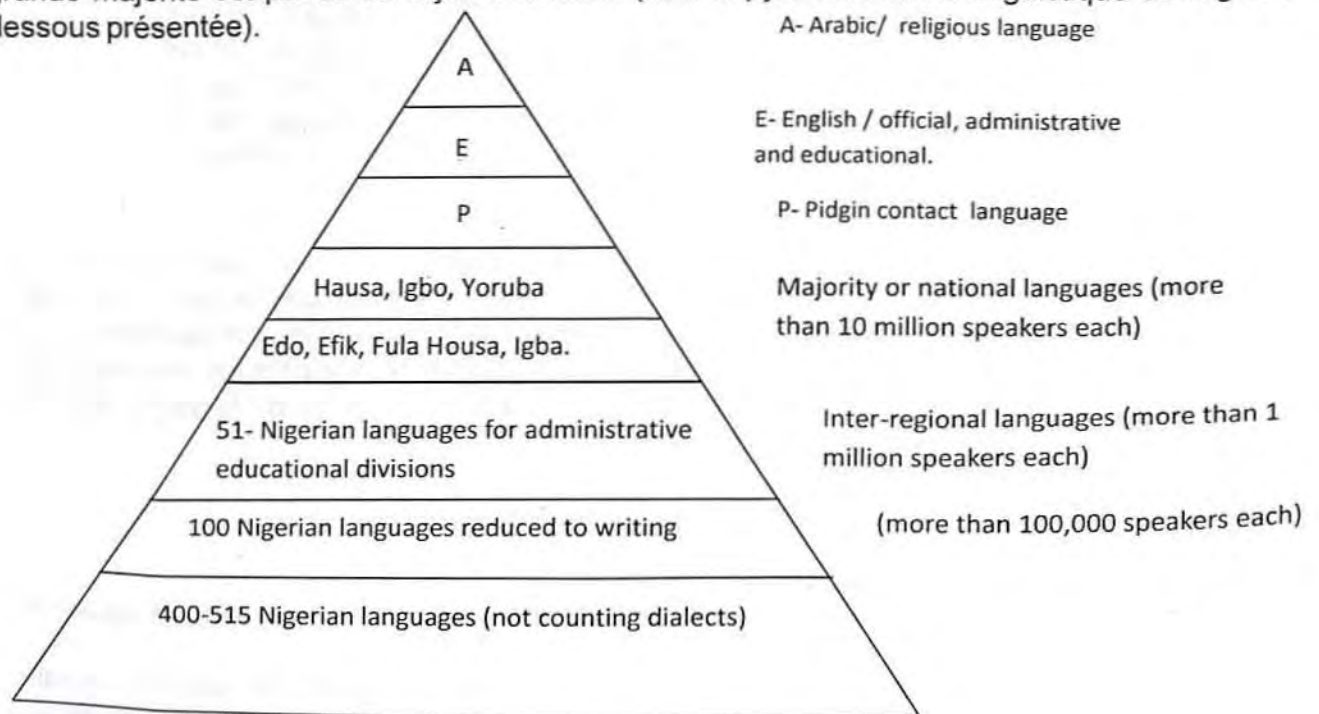
Examinons les points saillants de la politique linguistique nigériane (1981) que nous traduisons :

- a) Le Gouvernement Fédéral nigérian prescrit que, dans l'intérêt de l'unité nationale, chaque enfant doit être encouragé à apprendre l'une des trois langues principales à part sa langue maternelle (les langues principales au Nigeria étant haoussa, igbo et yorouba).
- b) La langue d'instruction au niveau d'école pépinière (école préparatoire) sera principalement la langue maternelle ou celle de la communauté immédiate. Dans le but de mieux réaliser cette politique, le gouvernement sera obligé:
  - i) de développer l'orthographe de beaucoup de langues nigérianes
  - ii) d'élaborer des manuels et d'autres documents d'instruction en langues nigérianes
- c) Le gouvernement assurera que le moyen d'instruction aux écoles primaires est d'abord la langue maternelle ou la langue de la communauté immédiate et plus tard l'anglais.
- d) Le gouvernement a promis de pourvoir des matériaux nécessaires, des enseignants spécialistes à travers les Ecoles Normales Supérieures
- e) Le moyen d'instruction sera l'anglais au niveau secondaire, alors que les langues nigérianes ne seront que des matières enseignées.
- f) Selon la politique nigériane en matière d'éducation (3<sup>ème</sup> édition 1998): pour une bonne interaction avec nos voisins, chaque Nigérian est obligé de parler le français. Le français sera la deuxième langue officielle au Nigeria et il sera obligatoire dans les écoles.



Enfin, selon le paragraphe C de la politique linguistique ci-dessus citée au niveau de l'école primaire, les écoliers sont obligés d'apprendre d'abord leurs langues maternelles ou bien la langue de leur communauté immédiate.

Au Nigeria, on dénombre plus de quatre-cents langues. Ajoutés à ces centaines de langues au Nigeria sont l'anglais, le pidgin anglo-nigérian et une variété de l'arabe (schwa), les trois langues dites neutres, au sens qu'elles n'appartiennent à aucun des groupes ethno-linguistiques nigériens (cf. Agheyisi, Simire 23). Parmi ces nombreuses langues, nous estimons que seulement cent cinquante sont standardisées et enseignées même si, selon Brann, pas plus de cent dix-huit le sont. Donc, une grande majorité est parlée de façon informelle (voir la pyramide ethno-linguistique du Nigeria, ci-dessous présentée).



**Source :** Brann, Multilinguisme et éducation au Nigeria Centre International de Recherche sur le Bilinguisme. Québec. Pp.1-44 (Publication B-73)

Tandis qu'une quinzaine parmi ces langues sont employées dans l'enseignement, les médias, les tribunaux, etc., au niveau des Etats (régional), trois, à savoir le haoussa, le yorouba et l'igbo sont employées au niveau national dans l'enseignement, les médias et les tribunaux, etc. Au Nigeria, l'anglais est la langue officielle, de scolarisation, des tribunaux, des mass médias et de l'éducation secondaire et tertiaire. De manière générale, chaque individu reçoit une ou deux langues maternelles, familiales, ancestrales qui marqueront sa pensée. L'individu maîtrisant cette (ces) première(s) langue(s) peut, avec l'âge, acquérir des langues secondes véhiculaires locales ou apprises par le biais de l'enseignement en milieu scolaire.

### **Les langues étrangères**

L'enseignement/apprentissage du français a commencé au Nigeria en 1957 (Okoli). De cette période jusqu'en 1987, la langue française est restée obligatoire pendant les trois premières années d'études secondaires alors qu'elle devenait facultative à partir de la quatrième année.

La réforme du système éducatif survenue au Nigeria vers les années 90 a privilégié les matières scientifiques et professionnelles (ces dernières jugées plus rentables pour le développement du pays) au détriment des langues et surtout du français langue étrangère. En matière

d'enseignement de langues étrangères au Nigeria, le français, l'allemand, l'arabe, l'espagnol, le portugais, le russe et le chinois sont assurés dans la plupart des universités publiques et privées.<sup>1</sup> Dans ce pays, le français revêt un statut de langue privilégiée. Ajoutons ici que le désir manifesté à l'égard du français et de l'arabe par les Nigériens et leur Gouvernement a poussé ce dernier à fonder respectivement Le Village Français du Nigeria, à Badagry (une petite ville frontalière près de la République du Bénin) et "Nigeria Arabic Village" à Ngala (également une petite ville frontalière près de la République du Tchad) où l'on pratique une variété de l'arabe ; appelée schwa.

### **Le statut actuel du français**

Au Nigeria, la langue française jouit d'un statut de langue étrangère privilégiée parmi une dizaine d'autres au sens qu'elle est la seule à être enseignée aux niveaux des écoles primaires privées et écoles secondaires publiques et privées. Effectivement, plus de six faits concrets nous portent à croire que la langue française bénéficie d'un statut privilégié au Nigeria :

- la fondation du Village Français du Nigeria, à Badagry afin de répondre au besoin pressant qui est de sauver le programme de français dans les établissements tertiaires du Nigeria ;

- l'intégration du français aux matières principales et obligatoires aux niveaux des programmes de "Junior Secondary School" (J. S. S) et "Senior Secondary" (S S C E) et, cela depuis 1998 ;

- l'introduction de la langue française au niveau de l'école primaire, à partir de la quatrième année (voir National Policy on Education, 13-14). Au vu du nombre limité d'enseignants (922 au total selon la NAFT), il est quasiment impossible de mettre en application cette politique.

- la création d'une part d'une dizaine d'écoles pilotes (écoles d'excellence) et de "Colleges of Education" pilotes (au nombre de huit parmi 34 existant) et d'autre part, d'universités pilotes (au nombre de six parmi 40 abritant un département de français) en matière d'enseignement / apprentissage du français.

- la création des centres de ressources et documentation – CFTD (au nombre de cinq) ainsi que de nombreux centres linguistiques au Nigeria, destinés à la formation des enseignants exerçant dans les écoles primaires et secondaires.

- la création de neuf alliances françaises dans le pays. L'enseignement du français dans vingt écoles polytechniques (parmi les 30 existant), et cela, aux apprenants s'inscrivant à une formation professionnelle telle que le secrétariat, la communication, le journalisme, l'hôtellerie, le tourisme, l'informatique (Mokwenye 5), et

- l'adhésion du Nigeria au RECFLEA comme l'un des membres fondateurs.<sup>2</sup>

### **L'usage des langues en matière du système scolaire nigérian**

La politique éducative nationale en matière de langues, semblerait renforcer la politique linguistique précisée dans l'une des sections des constitutions de 1995 et de 1999, et ci-haut citée en 1.1. Selon les textes, la langue française est devenue depuis 1997 la deuxième langue officielle du Nigeria même si la réalité en est tout une autre. Selon les textes, le français est censé plus ou moins bénéficier depuis 1999 du statut d'une langue seconde mais cela n'est pas reflété sur le terrain. Malheureusement, si belle qu'elle soit, la propagation de la politique linguistique n'a presque rien à offrir en ce qui concerne le développement et l'intégration nationale du pays.

<sup>1</sup>Nous aimerions signaler que le chinois est enseigné seulement à l'Université Nnamdi Azikiwe.

<sup>2</sup>(Le RECFLEA - Réseau des Centres de Français Langue Etrangère d'Afrique - est né de la volonté affichée de trois centres (VFN au Nigeria, CIREL-VB au Togo et CEB-ELAE au Bénin) de diffusion et d'enseignement du français langue étrangère en Afrique de l'ouest de conjuguer ensemble leurs efforts pour la promotion et le rayonnement du français dans la sous-région.)



Au vu des arguments ci-dessus avancés, on pourrait affirmer que le Nigeria n'a pas réellement de politique linguistique. Ce qui existe plutôt est un document hâtivement préparé pour donner une semblance de politique linguistique sinon comment explique-t-on, par exemple, les diverses informations polémiques présentées en ce qui concerne le vrai statut de la langue française au Nigeria ? Et cela dû à l'inadéquation du programme scolaire en œuvre avec le véritable statut du français dans ce pays. Le français, est-il obligatoire ou non dans les écoles secondaires au Nigeria ? Est-il la deuxième langue officielle du Nigeria ou bien la deuxième langue étrangère ? Tant qu'il n'y a pas de réponses à ces questions épineuses, comment est-ce qu'un enseignant peut dispenser un cours efficacement sur cette matière ou stimuler l'apprenant nigérian moyen ? Le manque de réponses précises aux questions ci-dessus posées affecte négativement la psychologie de l'enseignant et son savoir faire ainsi que la formation initiale des enseignants. On pourrait imaginer, d'après tout ce qui a été énoncé, la situation d'une classe de langue dans le milieu scolaire nigérian dont il a été question en 1.0, ci-dessus présenté.

Au vu du fait que tout apprentissage et enseignement de langues est plutôt basé sur l'acquisition préalable des apprenants en la matière (Virgraud,25), nous sommes d'avis que considérant le grand nombre de codes linguistiques nigériens (environ 497 au total) à développer, le pidgin anglo-nigérian parlé largement en zones urbaines au sud du Nigeria peut être développé et pleinement adopté en tant que code national et employé dans le programme d'alphabétisation pour adultes surtout dans les Etats plurilingues du pays. De plus, certains codes quasi-urbains de communication moins restreinte peuvent recevoir le même statut. Il s'agit ici des langues minoritaires telles que ebira, urhobo, kutep, jukun, gwari, etc ... Nous devons préciser ici que la langue d'une personne constitue d'abord son identité et ses points de repérage. Ces différentes langues sont des langues vernaculaires, langues de différentes ethnies, langues de naissance, de l'enfance et du cœur, et dans lesquelles beaucoup d'enfants nigériens rêvent.

Nous résumons sous forme de tableaux la politique éducative nationale en matière de langues.

**Tableau 1 : Langues en usage dans les écoles primaires et secondaires au Nigeria.**

Langue	L'école maternelle 1- 2	L'école primaire 1 - 2 - 3 - 4 -5 - 6	L'école secondaire (niveau JSS) 7 8 9 10	L'école secondaire (niveau SSS) 11 12 13
L1	Unique langue d'enseignement + anglais	Principale langue d'enseignement + anglais	L'anglais principale langue d'instruction	Matière principale
L2	Unique langue d'enseignement + anglais	Matière principale	Matière principale	L'anglais principale langue d'instruction
Anglais		Matière principale	Matière principale	principale langue d'instruction
Langues étrangères: la langue française		Cours d'initiation du français (à partir de la 4 <sup>e</sup> année)	Matière principale et obligatoire	Matière principale et optionnelle ou facultative

*Nouvelle réforme d'enseignement survenue au Nigeria 2006 :*

Au lieu de JSS = Junior Secondary School, JHS = Junior High School  
 Au lieu de SSS = Senior Secondary School, SHS = Senior High School



L'école maternelle= nursery 2- 6 ans	4 ans
L'école primaire = Primary school = 6 – 12 ans	6 ans
L'école secondaire= JHS =12- 15ans	3 ans
SHS= 15- 18ans	4 ans

Nous constatons, aujourd'hui, avec beaucoup de regrets que la mise en application de cette nouvelle politique linguistique n'a pas été très efficace. Cela n'a pas réussi à assurer que bon nombre des membres de la communauté nigériane, surtout les collégiens reflètent l'image plurilingue visée en plus de l'anglais et du français. Cet état de lieu est engendré par les problèmes qui entravent la mise en application de la nouvelle politique linguistique.

### **Quelques problèmes ardents entravant la mise en œuvre de la politique linguistique**

Ce n'est pas certain que la majorité des écoliers dans les écoles secondaires partout au Nigeria puissent apprendre plus d'une langue. Cela est dû au manque de spécialistes en nombre suffisant surtout dans les trois langues principales (haoussa, yorouba, igbo) ainsi que dans d'autres matières telle que le français. Au Nigeria, les collèges publics du gouvernement fédéral (104 au total et éparpillés dans les six zones géopolitiques du pays) sont plus privilégiés que les écoles secondaires publiques d'Etat. Le cas du quartier Takwa Bay tout près d'Ikoyi dans l'Etat de Lagos (Lagos est présentement la capitale économique et aussi le centre commercial du pays), où il n'existe ni d'écoles primaires et secondaires vient à l'esprit. Un autre problème sérieux auquel beaucoup de Nigériens font face (surtout les groupes ethniques minoritaires) est le nombre élevé des matières que ces écoliers sont obligés d'apprendre. Cela leur pose beaucoup d'ennuis ainsi qu'à leurs parents.

Selon l'alinéa B de la politique linguistique ci-dessus citée, à l'école préparatoire, les écoliers sont appelés à apprendre leurs langues maternelles ou celle de la communauté immédiate. Cette idée est louable puisque cela va les aider à se développer sur les plans plurilingues et métalangue, un bon avantage surtout lorsqu'ils sont enseignés dans une deuxième langue. De plus, il existe la possibilité d'avoir moins d'écoliers éprouvant des difficultés linguistiques. Malheureusement, comme nous le savons tous, seuls les riches peuvent envoyer leurs enfants à l'école préparatoire au vu du coût financier énorme où existent toutes les ressources requises. Une analyse critique de notre environnement immédiat nous permet d'admettre que plus de parents, ces jours-ci, font retirer leurs enfants des écoles primaires et secondaires publiques en raison de ce qu'ils jugent comme "dépenses excessives". La véracité de nos arguments se trouve au *Vanguard*, 43 ; où nous lisons que:

FALANA drags FG and all the 36 states governments to court over failure to implement free UBE Act (the Child Right Act 2003 and Free Universal Basic Education Act 2004).

Ajouté au manque de spécialistes de langues nigérianes, est également le manque de manuels bien recherchés (élaborés par les Nigériens, soit individuellement, soit collectivement) en linguistique et sur des langues étrangères, à savoir le français, l'italien, et le portugais. Pour mieux assurer la qualité des manuels, des matériels pédagogiques et d'autres documents, nous sommes d'avis également que ces derniers soient édités par des experts. En fait, de tels documents pédagogiques devraient être enrichis d'expériences des Nigériens tout en répondant à certaines réalités socioculturelles de nos voisins (en ce qui concerne les manuels de français).

Pour des raisons économiques, politiques, et géographiques, le Nigeria et les Nigériens peuvent bénéficier en établissant des relations culturelles et sportives, pédagogiques et professionnelles, non seulement avec nos voisins immédiats mais avec la totalité des pays francophones d'Afrique et d'Europe.

Nous devons réitérer à ce niveau que des barrières linguistiques et culturelles sont partiellement responsables pour la crainte, les soupçons qui ont constamment empêché les objectifs et les buts de vrais fondateurs de la CEDEAO et de l'Union Africaine (UA) en ce qui concerne

l'intégration régionale et sous-régionale. Le milieu scolaire nigérian doit s'efforcer de développer le potentiel langagier dont chaque apprenant dispose, tout comme elle s'emploie à développer les capacités cognitives, créatives ou physiques. Le milieu scolaire doit inciter chez les apprenants le goût pour toutes les langues. Apprendre les langues c'est forcément entrer plus en contact avec des valeurs telle que la tolérance, la bienveillance, la curiosité pour la diversité. Donc, à notre avis plus de langues étrangères (français et autres) et langues nationales doivent être enseignées dans nos écoles aussi bien que dans les centres de formation d'apprenants adultes. En Europe, les enfants apprennent au moins cinq ou sept langues à l'école afin de donner aux petits plus de chances. Cela ne serait-il pas réalisable en Afrique? Sinon, comment pourrait-on s'attendre à ce qu'au 21<sup>ème</sup> siècle, le gouvernement nigérian, ainsi que les gouvernements de l'Union Africaine et de la CEDEAO puissent atteindre le vieillard, le jeune, l'élite, l'analphabète, le pauvre, le riche et tout autre individu à travers des groupes ethnolinguistiques dans leurs codes respectifs?

Ayant énoncé les facteurs sociolinguistiques dans les paragraphes précédents, nous voudrions présenter quelques dimensions psychologiques de l'apprentissage.

### **Quelques dimensions psychologiques**

Nous faisons partie, actuellement, d'un village global, ou des membres de la même famille nucléaire et nous sommes tous connectés au "web" où la communication entre les gens a dépassé leurs communautés de discours locaux. Les gens apprennent une deuxième langue, pas comme un passe-temps, mais très souvent comme un moyen d'obtenir une instruction ou pour obtenir un emploi. L'apprentissage implique des risques jusqu'à un certain niveau. Des facteurs affectifs tels que la personnalité des apprenants peuvent influencer leur état de préparation pour courir des risques d'apprendre et d'employer une deuxième langue (locales, nationales et étrangères).

Les stratégies d'apprentissage (moyens préférés d'apprendre) peuvent aussi influencer leur orientation en ce qui concerne l'apprentissage et aussi la forme (parlée ou écrite) que les apprenants préfèrent utiliser.

En général, l'acquisition d'une deuxième langue implique des formes différentes d'apprentissage. Ils s'engagent dans l'apprentissage de systèmes ou d'items:

- Par exemple, dans les études françaises, quand les étudiants apprennent l'expression "pourrais-je venir vous voir?" *Could I come to see you* (en anglais) ils s'engagent dans ce que l'on appelle l'apprentissage d'item parce qu'ils apprennent l'expression comme un ensemble pas l'analyse. Quand ils apprennent en français que "pourrais-je" *Could I* (en anglais) peut être utilisé avec une variété de verbes français (partir, chanter, manger etc) et qu'elle peut exprimer une variété de fonctions (capacité; possibilité, permission, etc.) ils s'engagent dans ce qu'on appelle l'apprentissage de système ou de règles.
- De plus, il est largement accepté que les gens sont différents selon leur capacité naturelle d'apprendre une deuxième langue. Cette capacité s'appelle l'aptitude langagière. Partiellement, elle fait référence à l'intelligence générale, mais elle est acceptée d'être distincte.

### **Aptitude langagière**

Elle concerne les capacités cognitives qui soulignent la réussite dans l'acquisition d'une langue (nationale ou étrangère). Elle a quatre composantes avec différentes étapes de processus:

- i) Capacité de codage phonémique : c'est la capacité d'identifier les sons d'une langue. Cela implique aussi la capacité de manier les relations entre les sons et les signes (pertinent au processus de la compétence).
- ii) Sensibilité grammaticale: la capacité à reconnaître les fonctions grammaticales de mots dans des phrases (par exemple, le sujet, l'objet d'une phrase).

- iii) Capacité inductive à l'apprentissage d'une langue : la capacité d'identifier le type de correspondance et les relations entre forme et sens (par exemple : pour reconnaître qu'en anglais "to"à (en français) peut signifier direction et emplacement. Les deux capacités sont pertinentes aux étapes de processus qui impliquent une construction inter langue, mémoire et l'accès de langage.
- iv) Capacité à apprendre par cœur (l'apprentissage "rote"): capacité à former et à se souvenir des associations entre stimulus: c'est très important dans l'apprentissage de vocabulaires (voir Ellis, 74).

D'après des expériences pratiques sur le terrain, il semblerait que les apprenants ayant de bonnes notes en ce qui concerne l'aptitude langagière ( une épreuve formelle ) apprennent rapidement et acquièrent une compétence élevée en langues que ceux qui ont de mauvaises notes.

### **Motivation**

C'est un phénomène très compliqué. Elle implique les habitudes et les états affectifs qui influent sur le degré d'effort que déploient les apprenants pour apprendre une langue (soit étrangère ou nationale). Elle est dynamique de nature et elle varie d'un moment à l'autre dépendant de la tâche ou du contexte. Quatre types de motivation sont identifiés : instrumentale, intégrative, résultative, intrinsèque.

- i) **Motivation instrumentale:**  
Il est de manière générale accepté que les apprenants font plus d'efforts pour apprendre une langue pour certaines raisons fonctionnelles. Soit pour réussir à un examen, pour trouver un meilleur emploi ou soit pour obtenir une place à l'université. Par exemple, les apprenants sont plus motivés d'apprendre une L2, car cela entraîne quelques opportunités pédagogiques ou économiques.
- ii) **Motivation intégrative:**  
Certains apprenants peuvent choisir d'apprendre une L2 particulière parce qu'ils s'intéressent au peuple et à la culture représentés par le groupe de langues ciblées. Cela peut être pour une raison ou d'autres. Par exemple, le désir d'apprendre une L2 afin de manipuler le peuple pratiquant la langue ciblée (Motivation machiavélique).
- iii) **Motivation résultative:**  
Elle peut être justifiée pour être la cause de l'acquisition d'une L2. Elle peut être aussi le résultat de l'apprentissage. C'est-à-dire, les apprenants qui enregistraient un succès dans l'apprentissage peuvent devenir plus, ou dans certains contextes, moins motivés d'apprendre.
- iv) **Motivation intrinsèque:**  
Elle implique la sensibilité et le maintien de la curiosité et elle peut se produire et s'écouler à cause de facteurs provenant de l'intérieur des apprenants, le niveau auquel ils se sentent particulièrement impliqués dans les activités d'apprentissage. (Pour plus amples informations, voir Gardner).

### **Stratégies d'apprentissage**

D'avantage, il est largement accepté que l'aptitude langagière et la motivation influencent la nature et la fréquence avec lesquelles les apprenants (individuels) emploient les stratégies d'apprentissage. D'après les expériences, il est observé que les stratégies d'apprentissage des apprenants sont différentes.

Nous définissons les stratégies en tant que techniques et étapes qu'emploient les apprenants afin d'apprendre une L2.



Les stratégies peuvent être à titre du comportement - l'apprentissage par cœur de nouveaux mots ; et elles peuvent être mentales - l'usage d'un contexte linguistique ou situationnel pour déchiffrer le sens d'un nouveau mot.

Trois types de stratégies d'apprentissage sont identifiés :

- a) Stratégies cognitives : (elles impliquent l'analyse, la synthèse ou la transformation de matériels d'apprentissage). Par exemple, reconstituer des éléments connus d'une L2 pour faire une nouvelle phrase.
- b) Stratégies métacognitives : (elles impliquent, la planification, la surveillance, et l'évacuation de l'apprentissage). Par exemple, la décision consciente d'un apprenant de prêter attention à certains aspects de la performance.
- c) Stratégies affectives / sociales : Elles impliquent les façons dans lesquelles les apprenants choisissent de communiquer avec d'autres locuteurs. Par exemple, le fait de demander une répétition, une paraphrase ou un exemple (cette stratégie a été précédemment évoquée en 1.0, ci-haut). Certains psycholinguistes, à savoir : Selinker ; Vygotsky ; Krashen ; Swain ; Slobin et Kellerman ont beaucoup contribué aux études dans ces aspects. (pour plus d'informations voir Ellis, chapitres 1-7).

En fait, les stratégies métacognitives ont été jugées très efficaces dans l'acquisition d'une L2. Les apprenants réussis ont été observés d'avoir employé plus de stratégies que les apprenants non-réussis. En plus, quelques études montrent que des stratégies différentes sont liées aux différents aspects de l'acquisition d'une L2. Par exemple, les stratégies qui impliquent une pratique formelle, à savoir le fait de répéter maintes fois un nouveau mot peut contribuer au développement d'une compétence linguistique, alors que les stratégies qui impliquent une pratique fonctionnelle, à savoir le fait de chercher des natifs d'une langue afin d'entreprendre une conversation avec ces derniers peut contribuer au développement d'une compétence communicative (c'est dans ce domaine que l'enseignement du français dispensé en milieu scolaire nigérian est particulièrement boiteux).

Effectivement, pour l'acquisition d'une L2 (locales, nationales ou une langue étrangère), Hymes cité dans Trudgill, 49 énonce le besoin formel pour les non-natifs d'acquérir une compétence linguistique, voire communicative, s'ils doivent pouvoir employer la langue efficacement et ainsi participer à des communications inter-culturelles.

### **La primauté à l'interculturel et méthodes d'instruction**

De plus, à la technicité linguistique d'habitude dispensée en milieu scolaire doit être ajoutée la relation à l'autre ou l'éducation civique si nous tenons véritablement à assainir le milieu scolaire nigérian de tous les vices et maux sociaux (la corruption, la fraude, le phénomène des sectes, la médiocrité, etc.) menaçant notre système éducatif. Relatif à ces maux, nous apprenons de la bouche d'"Alhaji" Maitaman Sule, ancien Ambassadeur plénipotentiel nigérian auprès des Nations Unies que :

Today, there is insecurity in the polity, chaos in politics, immorality in the society, corruption in the economy, frustration in life and living and lack of creativity in literature. These were not in our character. We have thrown overboard, the norms and values we inherited from our founding fathers (*The News*, 22).

Une classe de langue est un des lieux où la culture du pays de l'apprenant et la culture étrangère enseignée entrent en relation. L'enseignant de la langue qu'il le sache ou qu'il en soit ignorant occupe une position stratégique dans le système éducatif, car il construit cet espace géopolitique entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche. La tâche lui revient, dans une optique commerciale, de valoriser la langue et la culture qu'il enseigne pour ne

pas manquer de "clients". A la fois, il doit se rallier à la promotion de la culture du pays où il exerce. En fait, peu de gens y compris la plupart des enseignants, tous les niveaux confondus, savent que les langues nationales et étrangères (surtout le français en qualité de son statut international) sont devenues depuis fort longtemps une marchandise qui se vend et qui s'achète ; engendrant un commerce et par conséquent des commerçants, des clients et des concurrents.

Ajouté à la nécessité de valoriser et de vendre la langue et la culture, l'enseignant doit veiller à la promotion de la culture du pays où il exerce son métier: voilà les doubles responsabilités auxquelles l'enseignant de langue est appelé à faire face de nos jours. La relation entre langue et culture étrangères est en fonction du contexte national où la langue est enseignée et la description d'une culture étrangère (modèles économique, politique et juridique sont régies par des règles scientifiques etc.) particulière lorsqu'elle se situe en contexte scolaire. Très souvent, le système éducatif cherche à promouvoir l'enseignement d'une langue et d'une culture étrangères face à la doctrine de la promotion de l'identité nationale locale. En fait, un professeur bien rodé dans l'enseignement de la culture/civilisation dépassera le niveau de quoi enseigner en culture pour aboutir à comment enseigner et transmettre une compétence culturelle, car une langue est le moteur exclusif de l'expérience culturelle d'un groupe/une communauté linguistique.

Cela revient à dire que la langue est un vecteur privilégié de la culture. Alors, comment procédera un enseignant peu expérimenté ou de nationalité étrangère ou un enseignant n'ayant pas été formé de manière adéquate ou du tout, cela d'autant que potentiellement toute description d'une culture étrangère ouvre sur d'autres systèmes de valeurs, d'autres façons de penser la relation au corps, à la mort, au passé, à la famille etc. A-t-il les moyens, les savoirs et les savoir-faire en cette matière? Est-ce qu'il est suffisamment formé pour pouvoir y faire face? Méditons sur le fait qu'enseigner, c'est d'abord et avant tout, maîtriser ce que l'on doit enseigner. Pour ce faire, un enseignant bien formé en la matière s'appuie aux approches sociologique, anthropologique et sémiologique (pour mieux comprendre les démarches à suivre, nos lecteurs peuvent consulter avec profit Simire et Beacco), cela d'autant plus que l'orientation pédagogique est en passe de connaître une évolution au Nigeria. Désormais, il s'agit plutôt d'enseigner à communiquer que cela soit à l'oral ou à l'écrit. En fait, la formation d'une compétence communicative présuppose la pertinence socio-culturelle de la situation de référence.

### **Méthodes d'instruction**

Finalement, dans la pédagogie de langage partout dans le monde, l'optique est toujours sur la forme. Dans la pédagogie d'une langue étrangère comme le français, l'anglais et le portugais, le débat a toujours été entre la méthode de la Traduction Grammaticale et la méthode Audio-lingue. Les deux méthodes impliquent une tentative d'enseigner la Grammaire aux apprenants mais différente dans la manière par laquelle cela peut être réalisée.

Ce débat est actuellement pris au sérieux au Nigeria. Ce développement cherche à donner aux apprenants les vraies expériences communicatives. L'enseignement de compétence communicative précise que les apprenants n'ont pas besoin d'être enseignés la grammaire pour pouvoir communiquer, mais ils pourront le faire naturellement comme un aspect du processus d'apprentissage. C'est-à-dire que l'apprentissage de la grammaire est contextuel (voir Alawode, 13). Dans certaines versions de l'enseignement de compétence communicative, il semblerait qu'une place ne soit réservée pour l'enseignement direct de la grammaire.

Sur le plan général, l'instruction de forme a un impact sur l'apprentissage. En français, quand les apprenants sont enseignés l'emploi des articles français « le » et « la », ils peuvent réussir en apprenant quel article à utiliser avec les noms qu'il faut (ils peuvent apprendre le genre de chaque nom comme un cas distinct). Ils peuvent, cependant, vivre des difficultés dans la compréhension des règles compliquées qui expliquent où un nom est jugé masculin ou pas en français. Par conséquent, l'instruction peut être efficace dans l'enseignement de cas, mais pas dans l'enseignement de règles, surtout quand ils sont compliqués. Il faut préciser que les apprenants apprennent ce qu'ils ont été



enseignés. Cependant, il est presque impossible d'enseigner aux apprenants toutes les règles grammaticales d'une langue. Il faut préciser également qu'il y a des effets de longue durée qui se posent quand les apprenants ont des occasions d'entendre et d'employer la structure ciblée en communication.

La monotonie de notions enseignées peut aussi nuire à l'apprentissage. C'est pourquoi il est conseillé qu'à un certain nombre d'années de l'apprentissage, on pourrait remplacer le cours par un projet de groupe à réaliser dans cette langue, par les lectures à effectuer, la projection des films suivi d'un débat après la projection, visionnement des émissions sur TV5 et l'écoute des émissions de la radio RFI. C'est dire que les enseignants doivent guider les apprenants et les éduquer à l'autonomie.

### Conclusion

Il est à noter que l'apprentissage d'une langue résulte des facteurs multiples, parmi lesquels nous en avons cité quelques-uns (facteurs sociolinguistiques, psycholinguistiques et méthodes d'instruction) dans cette communication. Le gouvernement nigérian n'a pas encore prêté attention à beaucoup de ces problématiques en matière de la planification et de la mise en œuvre d'un environnement propice à l'enseignement/apprentissage.

Il incombe de rappeler aux co-citoyens nigériens que, par le changement attitudinal de l'élite nigérienne ainsi que par la généralisation des pratiques individuelles signalées en 1.1, ci-haut en matière de l'enseignement de langues, la communauté nigérienne pourra devenir une véritable nation. Relatif à ce sujet, le rôle de l'Etat nigérian est très décisif. Il doit accorder beaucoup d'importance à la diversité de langues autochtones (telles que les langues ghotouos, dans l'Etat d'Edo ; urhobo dans l'Etat de Delta ; gwari dans les Etats de Niger, Kebbi, Kaduna ; jukun et kutep dans l'Etat de Taraba et fulfulde dans l'Etat de Borno exemptée actuellement de structures politiques, ne serait-ce qu'afin d'appuyer davantage l'apprentissage et l'acquisition du français sur une base solide. En outre, nous sommes d'avis que le pidgin anglo-nigérian parlé largement en zones urbaines au sud du Nigeria peut être développé et pleinement adopté en tant que code national et employé dans le programme d'alphabétisation pour adultes surtout dans les Etats plurilingues. C'est-à-dire que l'Etat doit accorder davantage d'importance à la diversité profonde des populations sans pour autant oublier la mondialisation grandissante des activités économiques et politiques qui dicte la promotion croissante des langues internationales notamment la langue française ; l'anglais n'étant pas la seule langue professionnellement utile.

Actuellement, on observe que les enseignants des différentes langues s'ignorent les uns les autres. L'Etat doit rappeler à ces enseignants qu'avant d'être enseignant de langues locales, maternelles, nationales et étrangères ils sont enseignants de langue. Ainsi, chaque enseignant se verra dans l'obligation de relativiser la langue qu'il enseigne et de motiver les apprenants à s'approcher d'autres langues : celle du voisin, celles des pays avec lesquels existent des relations commerciales, celles des anciens ennemis pour qu'ils deviennent amis.

### BIBLIOGRAPHIE

- Alawode, Mathew (2007): "Pour une grammaire d'usage : enseigner et apprendre la Grammaire..." *RANEUF* 1 (4), 7-19.
- Apanovitch, E. (2002): "Apprenants démotivés, quel remède ?" *Le Français, Dans Le Monde*, juillet-Août, Paris: CLE international, 322, 41-43.
- Awobuluyi, O. (1991): "The National Language Question" *Faculty Of Arts Guest Lecture Series: Benin City: University of Benin*.
- Awolowo, Obafemi (1947): *Path to Nigerian Freedom*, London.
- Bamgbose, A. (ed) (1977): "Towards an Implementation of Nigeria's Language Policy in Education". *Bamgbose, A, Language in Education in Nigeria*, 1, 20-25. Lagos: Federal Ministry of Education.



- Beacco, J.C (2000): *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette.
- Bower, G.H; Hilgard, E.R (1981): *Theories Of Learning*, 5<sup>th</sup> edition, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Brann, Conrad, B. (1978): *Multilinguisme et éducation au Nigeria*, Québec : Centre International de Recherche sur le Bilinguisme(Publication B-73), 1-44.
- Cuq, J-P. dir. (2003): *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, CLE International.
- Cyr, P. et Germain, C (1996): *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE Internationale.
- Ellis, R. (2000) *Second Language Acquisitions*, New York: Oxford University Press.
- Galisson, R (1990): "Enseignement et apprentissage des langues et cultures : "évolution" ou "révolution" pour demain ?" *Etudes de Linguistique appliquée*, 79, 35-52.
- Galisson, R. dir. (1995): *La formation des enseignants de langue*, Paris: CLE international.
- Gardner, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitudes and Motivation*, England: Edwards Arnold.
- Langercy, A et Renard, R (1996): *Aménagement linguistique et Pédagogie interculturelle*, Paris : Didier Erudition.
- Legendre, R, (1988): *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse.
- Federal Government of Nigeria (1981): *National Policy on Education*, Lagos: Federal Government Press.
- La NAFTA (2000): *Le français au Nigeria*, Jos : Bulletin d'information de l'Association des Professeurs de français du Nigeria, février.
- Mokwenye, C. (2005): "The Challenges of Promoting French Studies in Nigeria", *Calabar Studies in Languages (CASIL)*, 12 (1), 1-15 Calabar: Department of Modern Languages and Translation Studies; University of Calabar, .
- Onwuejeogwu, M.A. (1987): "Indigeneous Socio-economic and Political Organisations and Their Relevance to Development in Contemporary Nigeria" Paper presented at the Nigerian Anthropological and Sociological Association on Strategies of Authentic Development in Nigeria; Nov. 30<sup>th</sup>-2<sup>nd</sup> University of Ilorin.
- Ploquin, F (2008): "Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue?" Entretien avec Jean-Claude Beacco *Le Français dans le Monde*, janv.-fév, 355, 40-42
- Roland, B (2008): "Le plurilinguisme en action" *Le Français dans le monde*, Janv-fév, 355, 37-40.
- Simire, G. (2000): "Le rôle de la "culture francophone dans la formation des apprenants et des formateurs" *Ife Journal of Foreign Languages*; Dec ; 4, 6-22, Ile-Ife: Obafemi Awolowo University.
- Simire, G, (2003): "La problématique de l'enseignement/apprentissage de l'interculturel en salle de classe à l'université" *Revue des Etudes Francophones de Calabar*: 2-22 *Department of Modern Languages & Translation Studies, University of Calabar.*
- The News* (2008): "Nigeria Needs A Revolution" Alhaji Maitaman Sule, *News Magazine*, 15<sup>th</sup> Anniversary, 13 October, 31 (14), 22-25.
- Trudgill, P (1992): *Introducing Language & Society*, England: Penguin Group.
- Vanguard Newspaper* (2006): "Cooperation", *Vanguard Newspaper*, June 29<sup>th</sup>, 43.
- Virgraud, J. C.(1997): "Le professeur et ses élèves dans la démarche d'apprentissage" *Langues modernes* mai, juin, juillet, 24-32, Paris: Nathan.
- Zarate G. (1995): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, coll. CREDIF essais, Paris: Didier.

## REDUPLIKATION IM DEUTSCHEN IN YORUBA

**Ezekiel O. Olagunju**

*Department of Foreign Languages*

*Obafemi Awolowo University*

*Ile-Ife.- Nigeria*

*olagunju34@yahoo.com*

### **Einführung**

Unter Wortbildung versteht man die Gesamtheit der Verfahren, mittels derer in einer Sprache neue Wörter auf der Basis schon vorhandener Wörter gebildet werden. Neue Wörter werden gebildet, weil sie gebraucht werden, um neue Inhalte - neue Dinge, Maschinen, Sachverhalte, Begriffe - zu benennen oder um vorhandene Bezeichnungen zu konkretisieren. Das geschieht dadurch, dass einzelne Wörter zu neuen komplexen Wörtern zusammengefügt oder dass einzelne Wörter durch grammatische Mittel zu neuen umgeformt werden.<sup>5</sup>

Die ganze Beschreibung erfolgt nach Wortart und Wortbildungsart, d.h. die Wb des Substantivs beim Bildungsverfahren: Reduplikation.

Die Tatsache, dass Äußerungen wie *Mama, Papa, Wauwau*<sup>6</sup> usw. - die sogenannten Lallwörter - in den Sprachen fast aller Sprachgemeinschaften zu finden sind, ist ein Beweis dafür, dass Reduplikationen zu den frühesten Phänomenen des Spracherwerbs eines Kindes gehören. Allerdings sind solche kindersprachliche Wortschöpfungen Simplizia, die durch Verdoppelungen von Phonefolgen entstehen. Hingegen sind reduplizierte Wortbildungen meist durch morphologische Strukturen zu erkennen.

Sapir betont nachdrücklich die Natürlichkeit der Reduplikation. Er ist der Meinung, dass:

*"Nothing is more natural than the prevalence of reduplication; in other words, the repetition of all or parts of the radical element".<sup>7</sup>*

Reduplikation gehört also zu den ältesten, primitivsten Mitteln zur Bildung neuer Wörter, während der Wortbildungsmittel wie Komposition, Derivation und Präfixbildung als genetisch jüngere, komplexere Strukturbildungen betrachtet werden sollen.

### **Versuch einer Definition**

Es ist davon auszugehen, dass der Reduplikationsprozess von Sprache zu Sprache unterschiedlich ist. Deswegen ist es schwierig, eine universelle Definition von Reduplikation zu finden. Der reduplizierte Teil kann ein ganzes Wort, ein Morphem, eine Silbe oder eine Reihe von Konsonanten und Vokalen sein.

Bzdęga<sup>8</sup> definiert Reduplikation als „sekundäre Doppelsetzung von Morphemen und Wörter“ bzw. als primäre d.h. ohne Präexistenz selbständiger Simplizia auftretende Doppelsetzung von Silben. Für Bzdęga<sup>9</sup> ist eine reduplikative Form das Ergebnis einer Verdoppelung irgendeiner Einheit: einer Silbe, eines Morphems oder eines Wortes. Seiner Definition zufolge sind die folgenden Reduplikate Beispiele der einfachen bzw. vollen Reduplikation: i. *Pinkepinke, Tamtam*. ii. *Zickzack, Tipptopp*. iii. *Hokuspokus, Kuddelmuddel*. Die Definition von Bzdęga gilt nur für die ersten zwei Beispiele, was der reduplikativen Wörter ausmacht. Bei den Beispielen ii. und iii. gibt es keine vollständige Reduplikation. Jedoch variieren entweder die Vokale der Wörter (ii.) oder ihre Anfangskonsonante (iii).

<sup>5</sup>Olágúnjú, E. O. Wortbildung in Yorubá und im Deutschen, Hamburg 2001.

<sup>6</sup>Lohde, M. Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch. Tübingen. 2006, S.43.

<sup>7</sup>Sapir, E. a. a. O., S.76.

<sup>8</sup>Bzdęga, A. Z. Reduplizierte Wortbildung im Deutschen. Poznań 1965, S.6.

<sup>9</sup>Ebd.

Die Theorie von Wiese<sup>10</sup> ist an die Analyse von Marantz<sup>11</sup> für die Reduplikation eines normalen Affigierungsprozesses, angelehnt:

*"To provide the best account of reduplication rules, we say they are normal affixation processes [...] there is nothing special about reduplication other than the resemblance between affix and stem to which it is attached".<sup>12</sup>*

Wiese<sup>13</sup> ist der Auffassung, dass Reduplikation die Wiederholung eines „wortinternen Bestandteils“ ist. McCarthy & Prince<sup>14</sup> sind ebenfalls der Meinung, dass Reduplikation im Allgemeinen als eine besondere Art der Affigierung zu betrachten ist.

Zwei Arten von Reduplikation werden im Großen und Ganzen unterschieden:

- i. die komplette Reduplikation. Sie entsteht, wenn ein Morphem vollständig verdoppelt wird.<sup>15</sup>
- ii. Die partielle Reduplikation. Sie entsteht, wenn nur ein Teil des Morphems verdoppelt wird.

Es gibt bei der Mehrzahl der Reduplikation im Deutschen entweder eine Vokal- oder Konsonantensubstitution, die sogenannten Ablautsbildungen bzw. Reimbildungen, beispielsweise *Zickzack* und *Kuddelmuddel*. Wiese<sup>16</sup> integriert solche Bildungen in seiner These.

Reduplikation ist Jespersen<sup>17</sup> zufolge als Spielart (Variante) von Komposita zu verstehen. Für Marantz,<sup>18</sup> McCarthy & Prince<sup>19</sup> und Lieber<sup>20</sup> ist Reduplikation „a special form of affixation“. Mayerthaler<sup>21</sup> ist jedoch der Meinung, dass Reduplikation und Affigierung nicht gleichzusetzen sind. Karl,<sup>22</sup> der sich mit der Reduplikation im Chinesischen beschäftigt, versteht Reduplikation als unikalenen Wortbildungsprozess.

Der Schwerpunkt meiner Ausführungen ist an dieser Stelle herauszufinden, ob es speziell in der Reduplikationsbildung Betrachtungspunkte gibt, an denen sich diese zwei formal vollkommen unterschiedlichen (aber sicherlich funktionell identische) Sprachen überschneiden.

Typologisch gesehen sind Deutsch und Yorùbá vollkommen unterschiedlich.<sup>23</sup> Wohingegen Deutsch eine flektierende Sprache ist und zur Sprachfamilie der indoeuropäischen Sprachen gehört, ist Yorùbá eine isolierende Sprache aus der Familie der Niger-Congo Sprachen, allerdings mit vereinzelt Zügen von Flexion.

## **Reduplikation im (heutigen) Deutschen**

Normalerweise werden zwei Hauptmöglichkeiten zur Bildung komplexer Wörter unterschieden. Erstens gibt es die Komposition (oder Zusammensetzung), die man als Verknüpfung von mindestens zwei freien Morphemen verstehen kann. Zweitens gibt es die zweitgrößte Wortbildungsart d.h. die Derivation (oder Ableitung). Sie hat mit der Bildung eines komplexen Wortes

<sup>10</sup>Wiese, R., „Über die Interaktion von Morphologie und Phonologie - Reduplikation im Deutschen“ in: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 43. Berlin 1990

<sup>11</sup>Marantz, A. "Re: Reduplication." In: Linguistic Enquiry 13/3, London 1982, S. 435-482.

<sup>12</sup>Ebd. S.436.

<sup>13</sup>Wiese, R., a. a. O., S.604

<sup>14</sup>McCarthy, J. & Prince, A. *Prosodic Morphology* Massachusetts 1986

<sup>15</sup>Es gilt festzuhalten, dass nicht jedes sprachliches Gebilde, das aus zwei unmittelbar folgenden, gleichen Silben, Silbenfolgen oder ähnlichen Gebilden besteht, durch eine Verdoppelung entstanden sind. Z.B. sind Kindeskind, Helfershelfer Komposita. Sie sind nicht durch eine Verdoppelung entstanden.

<sup>16</sup>Wiese, R., a. a. O.

<sup>17</sup>Jespersen, O. *A Modern English Grammar on Historical Principles. Part IV: Morphology.* London 1942.

<sup>18</sup>Marantz, A., a. a. O.

<sup>19</sup>McCarthy, J. & Prince, A., a. a. O.

<sup>20</sup>Lieber, R. *Deconstructing Morphology: Word Formation in Syntactic Theory.* Chicago 1992.

<sup>21</sup>Mayerthaler, W. *Morphologische Natürlichkeit.* In: Linguistische Forschungen 28. Wiesbaden 1981, S.110.

<sup>22</sup>Karl, zitiert nach Okùsèindé, L. *Kontrastive Untersuchungen zum Yorùbá und zum Deutschen im Bereich der Wortbildung.* Magisterarbeit der Humboldt Universität Berlin (unveröffentlicht). 2001.

<sup>23</sup>Combe, B., a. a. O.



mittels mindestens eines freien und eines gebundenen Morphems zu tun. Die zwei oben erwähnten Möglichkeiten der Wortbildung werden in der einschlägigen Literatur dementsprechend ausführlich behandelt. Die anderen weniger produktiven Wortbildungsprozesse wie Konversion, Kürzung (oder Kurzwortbildung)<sup>24</sup> und Wortmischung (oder Kontamination) sind auch ausführlich vertreten in der Literatur. In der Fachliteratur jedoch stößt die Reduplikation, die im Deutschen weniger produktiv ist, auf fast gar kein Interesse. Sie wurde im ältesten Studium zur Wortbildung als elementarer, primitiver Wortbildungstyp betrachtet.<sup>25</sup>

Wieses Aufsatz<sup>26</sup> ist einer der aktuellsten Beiträge zur Reduplikation im Deutschen. In seiner Arbeit hat er Stellung zur stiefmütterlichen Behandlung der Reduplikation im Deutschen genommen:

„Tatsächlich ist die Zahl der reduplizierten Formen in der Standardsprache relativ gering; dennoch kann man auf deren Analyse in einem Morphologiemodell für die deutsche Sprache nicht verzichten. Erstens müssen auch die vergleichsweise seltenen Formen prinzipiell beschreibbar sein. Zweitens folgt die moderne Sprachwissenschaft natürlich dem Axiom, dass alle Ausprägungen der Sprache, also auch die Substandardvarianten prinzipiell gleichrangig und beschreibenswert sind.“<sup>27</sup>

Wiese konstatiert entgegen der gängigen Betrachtung, dass Reduplikation zu einem - nicht zentralen aber - substantiellen Teil der deutschen Morphologie gehört.

Im Deutschen wird Reduplikation vorzugsweise in Dialekten und in der mündlichen Rede bzw. Umgangssprache gebraucht. Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass reduplizierte Bildungen in allen Wortarten existieren, zum Teil auch in der Standardsprache. Bemerkenswert ist jedoch die Tatsache, dass es anscheinend viel mehr Reduplikate im Substantivbereich als bei anderen Wortarten gibt. Zum Beispiel:

- [1]
- i. das *Klein-Klein* < Adj. *klein* = Belanglosigkeit
  - ii. das *Bonbon* < Adj. *bon* = Süßigkeit
  - iii. das *Wehweh* < Subst. (das) *Weh* = Schmerz
  - iv. das *Töfföff* < Subst. (das) *Töff* = kleines Auto/Eisenbahn
  - v. das *Klingklang* < Verb *klingen* = wohlklingendes Klinge
  - vi. der *Wirrwarr* < Adj. *wirr* = wirres Durcheinander
  - vii. das *Larifari* < Subst. (der) *Unsinn* = Geschwätz, Unsinn

Nummer iii. und iv. kann man unter kindersprachliche Ausdrücke einordnen. Sie sind Beispiele der selten vorkommenden einfachen Verdoppelungen substantivischer Grundmorpheme.

Bei der Verdoppelung gibt es gleichzeitig einen Wechsel der Wortart von Adjektiv zum Substantiv. Bei *Larifari* gibt es ein primärsprachliches Grundmorphem als morphologische Grundlage. In diesem Fall wird eine Reimbildung geschaffen, in dem nur der erste Konsonant durch einen anderen ersetzt wird. So bleibt die Phonotaktik bei Reduplikand und Reduplikator gleich.

Die Phonotaktik wird auch bei diesen Beispielen wiederholt (*Wirrwarr*, *Klingklang*, *Zickzack*, *Hickhack*). Hier gibt es keine Konsonanten-, sondern eine Vokalsubstitution in der Art des Ablauts. Sowohl beim Grundmorphem in *Singsang* (ähnlich auch: *klingklang*) – die den Ablaut beim Verb *sing* (bzw. *klingen*) beinhaltet – als auch bei den Beispielen *Hickhack*, *Zickzack* und *Wirrwarr*, wird die Neigung im Deutschen zum /i/ - /a/ - Ablaut auch bei der Reduplikation verdeutlicht.

<sup>24</sup>Vgl. Volmert, J., a. a. O., S. 106.

<sup>25</sup>Okuseindé, O., a. a. O.

<sup>26</sup>Wiese, R., a. a. O.

<sup>27</sup>Ebd., S. 603.

## Reduplikation in Yorùbá

Bei der Wortbildung in Yorùbá werden drei Hauptmöglichkeiten zur Substantivbildung unterschieden. Erstens gibt es die Komposition (oder Zusammensetzung), die genauso wie im Deutschen durch Verknüpfung von mindestens zwei freien Morphemen entstanden ist. Danach gibt es die Reduplikation, die zweite große Wortbildungsart in Yorùbá. Bei diesem Wortbildungstyp wird ein Wort partiell oder vollständig redupliziert.

Laut Ògúnkéyè<sup>28</sup> gibt es drei Reduplikationstypen in Yorùbá:

i. „Ci (gerundive)“ Reduplikation wie in:

- [2]  $ga_v \rightarrow giga_s$   
groß sein die Größe

wie in:

- [3] a *Gíga rè jé ẹ̀sè bàtà méfà*  
Große seine ist Meter sechs  
(Er ist sechs Meter groß).

$sọ_v \rightarrow síṣọ_s$

sprechen/sagen das Sprechen/das Sagen

wie in:

- [4] b *Òrò nàà di síṣọ báyi.*  
Wort Art wird Sagen jetzt  
(Über die Angelegenheiten muss man sich jetzt äußern)

$lọ_v \rightarrow lílọ_s$

gehen das Gehen

wie in:

- [5] c *Lílọ ni gbèyin boyi.*  
Das Gehen ist Schluss Junge.  
(Der Junge muss gehen).

$Gbéga_v \rightarrow gbígbéga_s$

hoch heben das Erheben/die Erhebung

wie in:

- [6] d *Gbígbéga ni Olórun*  
das Erheben/die Erhebung ist Gott  
(Gott ist zu erheben)

Diese Art der Substantivbildung ist sehr produktiv in Yorùbá. Fast alle<sup>29</sup> Verben (monomorphemische wie { $kọ \rightarrow kíkọ$ } (schreiben  $\rightarrow$  Das Schreiben), bimorphemische wie { $gbéga \rightarrow gbígbéga$ } (hoch heben  $\rightarrow$  das Hochheben) oder polymorphemische wie { $rànlówó \rightarrow rírànlówó$ } (helfen  $\rightarrow$  Hilfe)) in Yorùbá sind an der Komposition beteiligt.

### ii. Partielle Reduplikation

Bei partieller Reduplikation, meint Ògúnkéyè,<sup>30</sup> handele es sich um einen Teil des Wortes, bei dem die ersten drei Laute (VKV) wiederholt werden. Jedoch wird der dritte Laut (V) die Form des ersten Lautes des reduplizierten Wortes annehmen z.B.

<sup>28</sup> Ògúnkéyè, O. M. a. a. O., S. 198.

<sup>29</sup> Verben wie *níko dà* (wo ist/wo ist) sind an dieser Art der Substantivbildung nicht beteiligt

<sup>30</sup> Ògúnkéyè, O. M. a. a. O., S. 209.

[7] *apèrè* + *apèrè* → *apaapèrè*  
 Korb Korb Korb per Korb

*òkùnrin* + *òkùnrin* → *òkòòkùnrin*  
 Mann Mann Männer zusammen (?)

iii. Vollständige Reduplikation

Folgende Wortbildungsprodukte sind bei Ògúnkèyè unter vollständige Reduplikation eingeordnet:

[8] *òdún* + *òdún* → *òdòòdún*  
 Jahr Jahr jährlich

*osù* + *osù* → *osoosù*  
 Monat Monat monatlich

[9] *ẹsẹ* + *ẹsẹ* → *ẹsẹẹsẹ*  
 Vers Vers Vers für Vers

*àgbà* + *àgbà* → *àgbààgbà*  
 Erwachsene Erwachsene Erwachsene

Beim Beispiel [9] gibt es keine Vokaländerung, weil die ersten und zweiten Vokale des Wortes, das redupliziert wird, identisch sind. Bei [8] gibt es jedoch eine Variierung der Vokale der Wörter, weil die ersten und zweiten Vokale des reduplizierten Wortes nicht identisch sind.

[10] *méjì* + *méjì* → *méjíméjì*  
 zwei zwei zu zweit

*mẹta* + *mẹta* → *mẹtamẹta*  
 drei drei zu dritt

Beim Beispiel [10] kommt die Reduplikation zustande, wenn die Zahlwörter wiederholt werden.

[11] *jagun<sub>vpr</sub>* + *jagun<sub>vpr</sub>* → *jagunjagun<sub>s</sub>*  
 Krieg führen Krieg führen Krieger<sub>s</sub>

*wolé<sub>vpr</sub>* + *wolé<sub>vpr</sub>* → *woléwolé<sub>s</sub>*  
 Haus beschichten Haus beschichten Gesundheitsaufseher

Die Substantive in [11] werden durch die Reduplikation von Verbalphrase gebildet.

[12] *iran* + *dé* + *iran* → *irandíran*  
 Generation Intf. Generation Generationen

*osù* + *mó* + *osù* → *osùmósù*  
 Monat Intf. Monat Monate(lang)

*ayé* + *rí* + *ayé* → *ayérayé*  
 Welt Intf. Welt Ewigkeit



egbẹ + ko + ègbé → egbẹkẹgbẹ  
Seite Intf. Seite Seite an Seite

ayé + bá + ayé → ayébáyé  
Welt Intf. Welt seit Langem (seit dem Anfang der Welt)

omọ + kí + omọ → omọkọmọ  
Kind Intf. Kind irgendein Kind/ jedes beliebige Kind

Bei diesen Substantiven [12] werden folgende Interfixe (*dé, mọ, rí, kọ, bá* und *kí/kú*) verwendet, um die Wortbildungsprodukte zu realisieren.

[13] à + bù + ài + bù + tán > àbùùbùtán  
à + mọ + ài + mọ + tán > amọmọtán  
à + jẹ + ài + jẹ + tán > àjẹẹjẹtán  
à + se + ài + se + tán > àseèsétán

In [13] enthält jedes Substantiv ein Präfix, ein Verb, ein Negationspartikel, das reduplizierte Verb und ein anderes Verb. In dieser Arbeit gelten die Beispiele nicht als Produkte der Reduplikation, weil sie eigentlich Sätze sind, die zu Substantiven umgewandelt sind. Demzufolge gelten die Beispiele als Produkte der Konversion. Die Tatsache, dass nur ein Verb wiederholt wird, reicht nicht aus, die Beispiele unter vollständige Reduplikation einzuordnen.

Die Klassifizierung von Ògúnkẹyẹ scheint undeutlich zu sein. Was sie als Reduplikationstyp i. bezeichnet, wird in dieser Arbeit nicht als Produkt der Reduplikation eingeordnet, weil es nicht ausreicht ein Wortbildungsprodukt unter Reduplikation einzuordnen, wo nur ein Laut redupliziert wird. Im Großen und Ganzen weist die Klassifizierung von Ògúnkẹyẹ folgende Merkmale auf:

- i. Ausfall -Vokalausfall oder Ausfall von Lauten - (s. [7] & [8]).
- ii. Hinzufügung von Interfix (s. [12]) und
- iii. Zusammenrückung - ohne Vokaländerung - (s. [9], [10] & [11]).

Demzufolge werden in dieser Arbeit die Reduplikationstypen in drei Klassen eingeordnet:

- i. partielle Reduplikation,
- ii. vollständige Reduplikation mit Infix und
- iii. vollständige Reduplikation.

#### Partielle Reduplikation

Partielle Reduplikation hat mit Substantiven zu tun, die während des Wortbildungsprozesses einen Vokalausfall oder einen Ausfall von Lauten aufweisen.

Demzufolge sind Beispiele [7] & [8] in dieser Arbeit unter partielle Reduplikation einzuordnen. Die partielle Reduplikation ist bei der Bildung von Substantiven hochproduktiv.

#### Vollständige Reduplikation mit Interfix

Das Auftreten von *Interfixen* zwischen zwei selbständigen Wörtern ist ein wichtiges Merkmal dieses Wortbildungsprodukts. Awobuluyi zufolge gibt es folgende Interfixe<sup>31</sup> in Yorùbá: *bá, bí, dé, mọ, rẹ, jọ, jọ, ní, ni, iyí* und *kí*. Bei Ògúnkẹyẹ<sup>32</sup> haben folgende Interfixe bei der Reduplikation eine wichtige Rolle zu spielen: *dé, rí, kọ, mọ, bá* und *kí/kú*. In dieser Arbeit werden folgende Interfixe in Betracht gezogen: *dé, mọ, rí, kọ, bá, ní, jọ* und *kí/ku*. Unter diesen Reduplikationsinterfixen ist nur *-ki-* produktiv. Der Interfix ist so produktiv, dass man damit grenzenlos neue Substantive bilden kann.

<sup>31</sup>Awobuluyi, O., a. a. O., S. 40ff

<sup>32</sup>Ògúnkẹyẹ, O. M., a. a. O., S. 215ff

Wenn die Partikel *kí* zwischen zwei selbständigen Substantiven eingefügt werden, haben die damit gebildeten Substantive entweder eine negative Bedeutung oder die Substantive tragen diese Bedeutung: *jedes (beliebige)*:

- [14]             $\text{om}\text{o} + \text{k}\text{i} + \text{om}\text{o} \rightarrow \text{om}\text{o}\text{k}\text{o}\text{m}\text{o}$   
                  Kind Intf. Kind        Jedes (beliebiges) Kind/unvernünftiges Kind
- $\text{a}\text{s}\text{o} + \text{k}\text{i} + \text{a}\text{s}\text{o} \rightarrow \text{a}\text{s}\text{o}\text{k}\text{a}\text{s}\text{o}$   
                  Kleid Intf. Kleid    jedes (beliebiges) Kleid/unmoralisches Kleid

Diese Art der Verdopplung (mit oder ohne Vokaländerung, z.B. *inákúúná* oder *inákúúná*) ist sehr produktiv zur Bildung von abstrakten Substantiven, deren verbale Basen mit dem Präfix *i-* abgeleitet wurden,

- [15]             $\text{i}\text{w}\text{à} + \text{k}\text{i} + \text{i}\text{w}\text{à} \rightarrow \text{i}\text{w}\text{à}\text{k}\text{i}\text{w}\text{à}$   
                  Benehmen FuE Benehmen unvernünftiges Benehmen
- $\text{i}\text{n}\text{á} + \text{k}\text{i} + \text{i}\text{n}\text{á} \rightarrow \text{i}\text{n}\text{á}\text{k}\text{ú}\text{ún}\text{á}$   
                  Ausgeben FuE Ausgeben unvernünftiges Ausgeben, Verschwendung

Im Allgemeinen tragen die Wortbildungsprodukte (unter Reduplikation mit *Reduplikationsinterfix*) mit Vokaländerung eine negative Bedeutung mit sich,

- [16]            *isekúse, isokúso, imukúmu, ifekúfe, ijekúje.*<sup>33</sup>

Ohne Vokaländerung hat *k(i)* sowohl eine negative als auch eine positive Bedeutung. Die richtige Bedeutung lässt sich lediglich aus dem Kontext erschließen.

- [17]            *omokomo* wie in:  
                  *Omokomo tí ó bá pariwo yòò jẹgba.*  
                  (Jedes Kind, das Lärm macht, wird geschlagen)  
                  *omokomo ni Abíṣodún.*  
                  irgendein Kind ist Abíṣodún  
                  (Abíṣodún ist ein böses Kind)

- [18]            *Blúkílùú* wie in:  
                  *ilúkílùú tí a bá wọ...*  
                  Jede Stadt dass ? wir eintreten.  
                  (Jede Stadt, wo wir ankommen...)

*Olè ni Báyo ilékilé ni ó tí jáde*  
 Dieb ist Báyo unmoralische Familie ist er Vp auskommen  
 (Báyo ist ein Dieb. Er ist in einer unmoralischen Familie erzogen worden)

#### Vollständige Reduplikation

Unter vollständige Reduplikation werden alle Substantive subsummiert, die verdoppelt werden, um ein anderes Substantiv zu bilden. Zwischen der ersten und der zweiten Konstituenten des Kompositums gibt es keinen Interfix. Die zwei Konstituenten sind auch völlig identisch. In Yorùbá ist diese Komposition möglich, indem man:

- i. eine Verbalphrase verdoppelt wird,

<sup>33</sup>Als Abweichung von dieser Regel kann *igbákúúgbà* gelten.

- [19]  $kó + ilé > kólé_{vr} \times 2 \rightarrow kólékólé$   
 sammeln Haus einbrechen x2 Einbrecher  
 $gbé + omọ > gbomọ_{vr} \times 2 \rightarrow gbomọgbomọ$   
 tragen Kind Kindtragen x2 Kidnapper<sup>34</sup>

i. ein Substantiv verdoppelt wird, z.B. [9].

### Eine vergleichende Betrachtung

Die Reduplikation spielt in der Wortbildung von Yorùbá eine bedeutende Rolle. In Tonsilbensprachen wie Yorùbá kann man den Stellenwert der Reduplikation nicht überbetonen. Die Wirkung der „Musikalität“ und „Wohlklangerzeugung“, welche die Tonsilben mit sich bringen, werden durch ihre Teil- bzw. Vollverdoppelung verstärkt. Hingegen wird allgemein anerkannt, dass die Reduplikation in der Wortbildung des Deutschen einen untergeordneten Platz einnimmt. Fleischer/Barz<sup>35</sup> ist der Meinung, dass ihre Rolle insgesamt im Deutschen als „gering“ einzuschätzen ist. Im Deutschen ist Reduplikation zweifellos nicht so produktiv, wie z.B. die Komposition oder die Derivation. In der Wortbildung des Deutschen kann man also die Reduplikation als Randphänomen betrachten. Dagegen ist die Reduplikation zweifellos ein zentrales und bedeutsames Wortbildungsmittel in Yorùbá.

Die morphologischen und semantischen Unterschiede zwischen den zwei Sprachen werden in den folgenden Tabellen verdeutlicht:

### Morphologie

Die Parallelität besteht in Funktion: Substantivbildung.

Tabelle 1a: Morphologie

a) Vollübereinstimmungen	
Deutsch	Yorùbá
a.1. Einfache Doppelung. A ist Simplizia B ist Simplizia: <i>Wehweh, Klein -Klein, Töfftöff,</i> <i>Bonbon, Blabla, Pinkepinke</i>	$omọ + omọ > omọomọ$ (Enkelkind), $ẹẹẹ + ẹẹẹ > ẹẹẹẹẹ$ (Vers für Vers),

Tabelle 1b: Morphologie

b) Teilübereinstimmungen	
Deutsche	Yorùbá
b.1. Vokaländerung: $i > a, i > o$ : <i>Zickzack, Klingklang, Wirrwarr, Singsang,</i> <i>Tipptopp, Krickelkrakel.</i>	Vokaländerung: $ẹ > o, ù > o$ . $osẹ + osẹ > ososẹ$ (wöchentlich) $osù + osù > osoosù$ (monatlich)

<sup>34</sup>Vgl. Okùsèindé, L., a. a. O., S.47. Er meint „Reduplikative Wörter in der Yoruba-Sprache sind Wörter, die durch komplette oder partielle Verdoppelung gebildet werden. Wie in den meisten Tonsprachen ist die Reduplikation für das Yorùbá ein zentraler Wortbildungsmechanismus“.

<sup>35</sup>Fleischer, W & Barz, I., a. a. O., S.225.



**Tabelle 1c/d: Morphologie**

c/d) Vollunterschiede	
Deutsch	Yorùbá
<p>c.1. Reimdoppelung <i>Larifari, Heckmeck, Remmidemmi, Techtelmechtel</i><sup>36</sup></p> <p>c.2. Ablautdoppelung <i>Singsang, Klingklang, Tingeltangel.</i></p> <p>Adjektiv als Basis <i>Klein-Klein, Bonbon</i></p> <p>c.3. Variierung der Anfangskonsonante: <i>Kuddelmuddel, Hokuspokus.</i></p>	<p>d.2. Reduplikation mit Interfix: (s.o.) <i>omọkọmọ, ojúkójú, iwàkiwà</i></p> <p>d.3. Vokaländerung: <i>ise + kí + ise &gt; isekíse = isekúse</i></p> <p>d.4. Vokalausfall <i>iwà + kí + iwà &gt; iwàkíiwà = iwàkiwà</i></p> <p>d.5. Verbalphrase als Basis: <i>jagun + jagun &gt; jagunjagun (Krieger)</i> <i>jẹdì + jẹdì &gt; jẹdìjẹdì (Durchfall)</i> <i>tẹwe + tẹwe &gt; tẹwetẹwe (Drucker)</i></p>

**Semantik**

Die morphologische Parallelität besteht in den Reimdoppelungen in den zwei Sprachen.

**Tabelle 2a: Semantik**

a) Vollübereinstimmungen	
Deutsch	Yorùbá
<p>a.1. Personenbezeichnung: <i>Hottentotte.</i></p> <p>a.2. Sachbezeichnung: <i>Pinkepinke, Bonbon, Töfftöff.</i></p> <p>a.3. Unsinn, Geschwätz <i>Heckmeck, Krickelkrakel, Larifari, Wischiwaschi.</i></p> <p>a.4. Geringschätzung, Verachtung <i>Hottentotte, Tingeltangel, Krimmskramms, Klein-Klein, Klimbim.</i></p>	<p><i>omọmọ</i> (Enkelkind), <i>àgbààgbà</i> (Erwachsene), <i>jagunjagun</i> (Krieger), <i>panápaná</i> (Feuerwehr).</p> <p><i>aşọkaşọ</i> (irgendeine Kleidung), <i>gbohúngbohùn</i> (Mikrofon)</p> <p><i>isọkúso</i> (unvernünftiges Sprechen, Unsinn), <i>ijókijó</i> (unvernünftiger Tanz).</p> <p><i>omọkọmọ</i> (irgendein Kind) <i>ọkọkọkọ</i> (irgendeiner Ehemann)</p>

Teilübereinstimmungen können nicht festgestellt werden.

<sup>36</sup>Duden (2005) Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion

Tabelle 2c/d: Semantik

c/d) Vollunterschiede	
Deutsch	Yorùbá
c.1. Unordnung oder Durcheinander <i>Hoppelpoppel, Kuddelmuddel, Mischmasch, Wirrwarr, Holterdiepolter.</i>	d.1. Abstrakta: <i>iwàkiwà</i> (unanständiges Benehmen),
c.2. Unsinn, Geschwätz, Überfluss <i>Wischiwaschi, Larifari, Krickelkrakel, Schnickschnack</i>	d.2. Tierbezeichnung: <i>yoyayoja</i> , (Vogel), <i>yinmiyinmi</i> (Ameise).
c.3. Lärm, Geräusche <i>Pinkepinke, Tamtam, Ticktack.</i>	d.3. Pflanzenbezeichnung: <i>emi-emi</i> <sup>37</sup>

### Schluss

Ich habe mir die Aufgabe gestellt, die Substantivbildung der Sprachen Deutsch und Yorùbá kontrastiv zu vergleichen. In der Arbeit wurde einen Typ der Wortbildung (Reduplikation) in den beiden Sprachen verglichen.

Die Untersuchung ergab, dass sowohl im Deutschen als auch in Yorùbá Substantive durch Verdopplung gebildet werden können. Die Verdopplung ist jedoch in Yorùbá hochproduktiv. Im Deutschen hingegen kommt sie zwar auch vor, ist jedoch eher peripher und zudem stilistisch markiert.

### Literatur

- Awóbùlúyì, Oládélé (2001): *Mọ̀fọ̀lọ̀jì Èdè Yorùbá*. Nínú Èkọ̀ Ìjìnlẹ̀ Yorùbá: Èdá-Èdè Lítírésọ̀ ati Àsà. Bade Ajayi (ol.) Ijebu-Ode: Shebotimọ Press.
- Awóbùlúyì, Oládélé (2008): *Èkọ̀ Ísẹ̀da-Orọ̀ Yorùbá*. Àkùrẹ̀. Ondo State: Montem Paperbacks.
- Bzdęga, A. Z. (1965): *Reduplizierte Wortbildung im Deutschen*. Poznań.
- Comrie, Bernard (1990): *The World's major Languages*. London: Oxford University Press.
- Fleischer, Wolfgang (1982): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 5. Auflage. Tübingen.
- Fleischer, Wolfgang/ Barz, Irmhild unter Mitarbeit von Marianne Schröder (1995): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen: Neimeyer Haensch.
- Jespersen, O. (1942): *A Modern English Grammar on Historical Principles. Part IV: Morphology*. London: Leech G.
- Lieber, R. (1980): *On the Organization of the Lexicon*, Doktorarbeit. University of New Hampshire, reproduced by the IULC.
- Lieber, R. (1983): *Argument linking and compounds in English*, published in "Linguistic inquiry 14" Cambridge: MIT Press.
- Lieber, R. (1992): *Deconstructing Morphology: Word Formation in Syntactic Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lohde, Michael (2006): *Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- Marantz, Alec (1982): "Re: Reduplication." In: *Linguistic Inquiry* 13/3: 435-482. London.
- Mayerthaler, Willi (1981): *Morphologische Natürlichkeit*. In: *Linguistische Forschungen* 28. Wiesbaden.
- McCarthy, J. und Prince, A. (1986): *Prosodic Morphology*. Massachusetts: Cambridge University Press.
- McCarthy, J. und Prince, A. (1993): *Prosodic Morphology and Optimality Theory*. Massachusetts: Cambridge University Press.

<sup>37</sup>Ebd.

- Nga, Jean Pascal (1999): *Wortbildung im Deutschen und im Ewondo (Kamerun): Analogien und Kontraste; ein systematischer Vergleich unter besonderer Berücksichtigung der morphologischen und semantischen Kriterien*. Hannover: Revonnah Verlag Hannover.
- Ògúnkéyẹ, Olúfúnmiláyò M. (2004): *A Lexicalist Approach to the Study of Aspects of Yorùbá Morphology*. Doktorarbeit. University of Ibàdàn, Ibàdàn. (unveröffentlicht).
- Òkúseinde, Láńre (2001): *Kontrastive Untersuchungen zum Yorùbá und zum Deutschen im Bereich der Wortbildung*. Magisterarbeit der Humboldt Universität Berlin (unveröffentlicht)
- Ọlágúnjú, Ezekiel Olúdàre (2001): *Wortbildung in Yorùbá und im Deutschen*. Hamburg: Diplomica.de
- Sapir, E. (1921): *Language*. New York: Harcourt, Brace & Company.
- Volmert, Johannes (2000) (Hrsg.): *Grundkurs Sprachwissenschaft*, 4. Auflage. München: W. Fink.
- Wiese, Richard (1990): „Über die Interaktion von Morphologie und Phonologie - Reduplikation im Deutschen“. In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 43. Berlin.



## **STYLISTIC CREATIVITY VIA SCHEMES, TROPES, LEXICAL COHESION AND DESCRIPTIVE ADJECTIVES IN SMS TEXT MESSAGING AMONG NIGERIAN UNIVERSITY GRADUATES**

**Victoria A. Alabi**  
*Department of English*  
*University of Ilorin*  
*Kwara State, Nigeria*

### **Introduction**

Text messaging in Nigeria can be said to have begun on a wide scale in 2001 when MTN, the first Global System of Mobile Communication (GSM) Company started its operations. According to Awonusi (2004:59), GSM phones were in use by a select few in particular, security operatives a year or two before Obasanjo's administration which started in 1999. After eight years in 2009, text messaging by Nigerians has taken various dimensions and studies have been conducted on the use of English Language in the messages. For example, Awonusi (2004) carries out a sociolinguistic study of SMS text messages as register and discourse in Nigerian English while Egbe (2005) discusses aspects of its grammar. Olaleye (2006) conducts a syntactic analysis of some SMS texts and Chiluiwa (2007:98) categorises text messages into three, namely, economic text messages, (specifically, messages that are associated with business and commerce), social text messages (messages that are associated with religion, politics, education and other social concerns) and personal text messages (well-wishing, expressing of feelings, prayers, etc.) and he also acknowledges the 'Nigerianness' of SMS text messages in English. Mgbemena (2007) highlights some pedagogical implications of the language of GSM/SMS while Alabi (2008) analyses the problems of an emergent language of SMS text messaging.

Notwithstanding the problems of the language of SMS texts identified by Alabi (2008), an artistic and ingenious use of such stylistic devices as schemes, tropes, lexical cohesion and descriptive adjectives is however noticeable to be recurrent in the text messaging by representative Nigerian university graduates, about ninety-eight per cent (98%) of whom are not students of Stylistics. Fifty-two social and personal texts (See Chiluiwa, 2007) representing four examples of each of the thirteen identified stylistic devices were selected from a total of four hundred and fifty (450) texts from messages and jottings by Nigerian university graduates mostly in the Universities of Ilorin, Ibadan and Lagos, all of Nigeria between 2005 and mid 2008 and presented verbatim. The stylistic device occurring in each focal pattern, exemplified by four core examples, was also noted in all the other examples and the percentage of the frequency of occurrence of the devices was calculated and presented.

It is intriguing that this emergent and distinctive genre of writing can be creatively employed by means of schemes, tropes, lexical cohesion and descriptive adjectives. This creativity may be used to achieve several purposes as shall be explicated in the paper and in the discussion of findings. Significantly also, to the knowledge of the present writer, no attempt has been made to study stylistic inspiration in text messaging by Nigerians. The paper is divided into four main sections. Section one is the introduction. The theoretical framework is briefly discussed in section two. Section three contains the data presentation and analysis while section four concludes the work.

### **Theoretical framework**

Stylistics, according to Simpson (2004:2), is "a method of textual interpretation in which primacy of place is assigned to language". However, Wales (2001: 372-373) notes that the "goal of most stylistic studies is not simply to describe the formal features of texts for their own sake, but in order to show their functional significance for the interpretation of the text". This paper describes and shows the significance of selected SMS messages using recurring tropes and schemes from 'elocutio', one of the main divisions of rhetoric which twentieth century Stylistics expanded on. 'Elocutio' provided the style of expression through the choice of appropriate rhythms, rhetorical figures, etc. (Wales 2001:372 and 122). The paper also employs lexical cohesion in discourse analysis as well as adjectives.

Schemes and Tropes are the constituents of the classical figures of speech. According to Coulthard (1979:52), schemes are "figures directed at the artful arrangement of words and word orders and at the pleasing manipulation of sound" while tropes are figures of speech in which one thing is substituted for another. For Wales (2001:352), schemes "comprise those figures which arrange words into schematized patterns of foregrounded regularity of form, syntactic, lexical or phonetic" while tropes involve lexical or semantic deviation and "twist words away from their usual meanings or collocations" (p. 398). The schemes and tropes to be expounded in the paper are parallelism, anaphora, epistrophe, climax and ellipsis on the one hand and simile, personification, reification and hyperbole on the other hand. Each of these devices is briefly elucidated later in the paper.

Commenting on lexical cohesion, Halliday (1985:310) says it "comes about through the selection of items that are related in some way to those that have gone before". He affirms that lexical cohesion manifests through repetition, synonymy (and its particular variants namely hyponymy and meronymy as well as its opposite antonymy), and collocation, described as "co-occurrence tendency" by Halliday (1985:312). This paper illustrates only meronymy, antonym and collocative clash, which are collocates that may not tally with the notion of "habitual or expected co-occurrence of words" (Wales, 2001:67). For example, Leech (1970:119-120), identifies the collocative clash 'Man broke the sun', 'pulled the wind down', 'This flesh you break', 'my bread you snap', etc. in Dylan Thomas' poem "This bread I break". The present paper also highlights adjectives, which describe the condition or quality of the nouns they qualify.

### **Presentation and Analysis of the Data**

As said in the introduction, four core examples of each of the thirteen identified stylistic devices were selected, which totalled fifty-two examples. The occurrence of each stylistic device in each focal pattern was also noted in any of the other forty-eight examples and the percentage of the frequency of occurrence of the devices was calculated and presented.

#### **Parallelism**

Leech (1969:62) refers to parallelism as "foregrounded regularity". Parallelism, according to Myers and Simms (1989:223), is "a rhetorical device of grammar in which words, phrases, clauses or ideas of equivalent value share a similar grammatical structure" to create an inherent comparison among them. Four examples from the texts are as follows:

Example 1: **Life is short, live it!  
Luv is sweet, feel it!  
Anger is injurious, dump it!  
Troubles momentary, face it!  
Memories re 4ever, cherish it!  
U're amazing, accept it!**

Example 2: **I asked God 2 make U SMILE, give u JOY, take U thro' every MILE, give U Good HEALTH, grant U WEALTH n above all give U PEACE dis very day n FOREVER! Do u mind!**

Example 3: **Behind U is His infinite power. B4 U are endless possibilities. Around U are boundless opportunities. Explore, achieve, excel & soar to the top this month of May.**

Example 4: **God created U witout simpack. He preserved U witout credit card. He sustained U witout a charger. Surely ur validity is eternal & ur acess days will neva expire. Gd mrrn.**

All the six lines in example 1 are parallel structures while example 2 features the parallel constructions 'make U SMILE, give u JOY, take U thro' every MILE, give U good HEALTH, grant U WEALTH'. Example 3 contains two levels of parallel structures -- 'Behind U is His infinite power. B4 U

are endless possibilities. Around U are boundless opportunities' and 'Explore, achieve, excel & soar'. The parallel clauses in example 4 are 'God created U without simpack. He preserved U without credit card. He sustained U without a charger'.

In addition, example 35 has five parallel structures -- 'Blessings inconceivable, Grace indescribable, Favor incomprehensible, peace, unimaginable and joy unspeakable' while in example 40, lines 2-4 as well as 5 and 6 are parallel structures. These parallel structures help to reinforce information.

### **Anaphora**

Anaphora (or epanaphora) entails the repetition of the same word or phrase at the beginnings of successive stages of the chosen pattern of words, phrases, clauses or sentences (Corbett 1965, Chapman, 1973) as in the following:

**Example 5: New day! New wk! New month! New life! New Mercy! New Grace! New Hope! New strength! New Joy! New song! God'll make all things New & Joyful 4u dis Sept.**

**Example 6: Only an open hrt receives Lov. Only an open mind receives WISDOM. Only An open hand receives GIFTS n only special pple receive dis message, 'I CARE'. Swt drm**

**Example 7: LIFE isn't all about who we are, wat we were, wat we want 2b or wat we want odas 2b, but somtym its all about who CARES! Good morning & missing u already.**

**Example 8: D best of ur songs are yet 2 b sung, d best of ur testimonies are yet 2 b said and the best of ur years still lie ahead 4 God is taking u byond ur drms.**

Example 5 features the initial lexical repetition of 'New' while Examples 6, 7 and 8 have initial phrasal repetitions of 'Only an open', 'wat we' and 'D best'. In addition, the lexical repetition of 'No' in lines 2-4 of example 40 produces anaphora while example 46 contains the anaphora 'NEW accomplishments, NEW grace, NEW fulfilment'. Anaphora is employed to produce a strong emotional effect (Corbett, 1971:473).

### **Epistrophe**

Epistrophe (or epiphora) entails the "use of the same terminal phrase or word in successive clauses" (Coulthard, 1979:29) as in the following:

**Example 9: May d Almythy God be above u 2 bless u, below u 2 support u, b/4 u 2 guide U, behind u 2 protect u, beside u 2 comfort u, & inside u 2 sustain u HAPPY NEW MONTH**

**Example 10: Wake up, stand up, jump up, rise up, hook up, seat up, look up, run up, go up, shop up, walk up, grow up, just make sure u are UP coz its time 4 upliftments. Happy New Year.**

**Example 11: Stars have 5 ends, squares hav 4 ends, triangles have 3 ends, lines hav 2 ends, life has 1 end but God's favour in ur life will have no end.**

**Example 12: Gud person, dat's U. Gud friend, U. Gud taste, still U. Gud heart, also U. Gud style, surely U. Gud looking, ah..... U too. Have a lovely week. Sweet dreams.**

'U', 'up', 'ends' and 'U' are repeated at the end of examples 9, 10, 11 and 12 respectively. In addition, example 1 contains the epistrophe 'it'. Epistrophe is used to create emphasis or melody.



### **Climax**

One of the explanations of climax, according to Wales (2001:58), is that it is "a dramatic means of persuasion. Also known as gradation, it presents arguments in an ascending order of importance reserving the best point till last". Examples from the data are the following:

Example 13: **Its never 2 late to begin, start with a crawl, then a walk, a jog, then a run until you begin 2 fly and soar like an eagle. This is ur turning pt 2 good success**

Example 14: **As we enter a new month, no matter how sweet ur yesterday was ur today will Be sweeter, the sweetest part of ur life is ur tomorrow, wish u a happy October.**

Example 15: **Wishing u not just a smile but laughter, not just happiness but pure joy, not just any love, but perfect love. HAPPY NEW YEAR**

Example 16: **When GOD opened his tap of blessings 4 Nov some people fetched wt cups, I laughed @ dem cos I fetched wit drums. I was amazed wen I saw u drivn out in a TANKER!**

Climax in these examples is more explicitly shown as dramatic means of persuasion as follows:

Example 13: **crawl→walk→jog→run→fly**

Example 14: **sweet→sweeter→sweetest**

Example 15: **smile →laughter →happiness →pure joy→love→perfect love**

Example 16: **cups →drums →TANKER!**

In example 23 is an example of climax preceded by suspense:

Example 23: **Troubles as light as Air →Love as deep as the Ocean→Friends as solid as Diamond &→Success as bright as Gold; →These are all my wishes 4 u dis month.**

### **Ellipsis**

Ellipsis entails the deliberate omission in discourse of a word or words, which is or are readily implied by the context (Corbett 1971:468). Four core examples from the data, which exhibit lexical and phrasal omissions, are as follows:

Example 17: **As the cock announces a new day, the stars a new 9t, may dis evening usher in new blessns 4u ma.**

Example 18: **Some friends are separated by time, some are separated by differences, some by pride & some by distance. But no matter how far U're, I'll always remember U**

Example 19: **I may run out of messages to text, out of credit to call but never out of space in my heart to keep u cos u'r too important to be forgotten.**

Example 20: **Every minute God will remember u like Noah  
Honour u like Joseph  
Favour u like Jacob and  
Prosper u like Abraham**

The following are the lexical and phrasal omissions in the examples: 17—'as' and 'announces' in 'the stars a new 9t'; 18 -- 'friends' and 'are separated' in 'some are separated by differences, some by pride & some by distance'; 19 -- 'I may run' and 'run' in 'out of credit to call but never out of space'; 20 -- 'Every minute God will' in lines 3-4.

In addition, example 1 contains ellipsis in 'Troubles momentary'; example 2 features the phrasal ellipsis 'I asked God 2' while examples 13 and 15 consist of the ellipses 'then' and 'Wishing u'.

In example 36, there is the ellipsis 'There's' in 'no ocean too wide 4me 2wade thro'. Example 50 features the ellipsis 'friends'. According to Corbett (1971:469), ellipsis "can be an artful and arresting means of securing economy of expression".

### **Simile**

The use of simile entails explicit comparison. According to Myers and Simms (1989:277-278), simile is "a rhetorical and poetical figure of speech in which particular attributes of one thing are explicitly compared with particular attributes of another thing" as follows:

**Example 21: Peace lik breeze on a starry nite, joy as much as ur hrt cn hold, prosperity lk an eva flowng river, ar my wishes 4 u 2day & alwys.**

**Example 22: Few pple  
Are as precious  
As diamond  
One of them is U. Have a lovely wkend**

**Example 23: Troubles as light as Air  
Love as deep as the Ocean  
Friends as solid as Diamond &  
Success as bright as Gold; These are all my wishes 4 u dis month.**

**Example 24: Like d cedar'v Lebanon, u shall grow unhindered.  
Like a palmtree, u shall flourish beyond measure.  
Lik Mt Zion u shall remain unmovable. Hapi b/day & hapi returns.**

Comparisons in the examples are as follows: 21-- Peace is compared to breeze on a starry night and prosperity is compared to an ever flowing river; 22 -- 'Few people' is compared to precious diamond; 23 -- Troubles is compared to Air, Love to the deep Ocean, Friends to solid Diamond and Success to bright Gold; 24 -- unhindered growth is compared to cedar of Lebanon, flourishing to the palm tree and immovability to Mount Zion.

In addition, there is the simile 'soar like an eagle' in example 13. Examples 17 and 20 also comprise of the similes 'As the cock' and 'like Noah, like Joseph, like Jacob, like Abraham'. Example 33 contains the simile 'like a river'. Simile gives vivid description.

### **Personification**

Personification "is a figure of speech or trope in which an inanimate object, animate non-human, or abstract quality is given human attributes". (Wales 2001: 29) Examples are in the following:

**Example 25: Good dy, i learnt som pple were looking 4 u, so i directed them 2 where u r. ther nams r... peace, success, love, mercy, hope & joy. hp d hv arrived. Kp dm 4ever**

**Example 26: Breaking news! Another plane crashed last night at about 23:59hrs with no survivor. D aircraft had on board all your troubles, fears, pain, sorrows and setbacks.**

**Example 27: Saw U along d road of Mercy where Favour gave U free ride, He dropped U at breakthrough bustop near Longlife avenue, in Prosperity estate. AVA NICE DAY.**

**Example 28: Brother, U & all these sisters! U always sleep with Peace, wake up with Joy n Blessing is always with U, Mercy & Favor a seen with U everytime everyday! Isnt ths 1derful?**

The personified abstractions are 'peace, success, love, mercy, hope, joy, troubles, fears, pain, sorrows, setbacks, favor and blessings'. Personification stirs the emotion.

## Reification

Reification attributes inanimate qualities to human beings (Coulthard, 1979:51) as in the following:

Example 29: **Dis month, God WI tak U2d Zenith of joy Guarantee ur Acess 2succiess, pt Diamond in ur SKYE & giv u Intercontinental & Firstland achievement, n make Ud FIRST among equal. Happy New Mnth ma.**

Example 30: **May ur prayer never enter voice mail. May it never be deleted. May it never Leave heavn covrag area. & may u never run out of prayer credt. B. recharged.**

Example 31: **From today, d lord'll log u unto his divine site, maximiz ur coast, scrol up ur prayrs, scrol down his blessing on U & delete sorrow 4rm ur life. Happy val**

Example 32: **Mango, carrot, orange, cashew, grape, tangerine, guava, pawpaw, pineapple, apple, banana, berry, lemon: Wishing you a Fruitful Year.**

In examples 29 to 32 names of banks and registers of GSM, the computer and fruity images are attributed to human beings. In addition, Example 4 contains reification, the application of inanimate GSM collocates 'simpack', 'credit card', 'charger' to human beings.

## Hyperbole

Hyperbole entails the use of exaggerated words or engaging in obvious overstatement. This is exemplified in examples 33-36:

Example 33: **I see sunshine radiatg in all ur ways! . . . Joy unspkabl, blssgs like a river!!**

Example 34: **Thanks a million times 4 your support and kind gesture may di good lord remember U for unusual favor**

Example 35: **Blessings inconceivable, Grace indescribable, Favor incomprehensible, peace unimaginable nd joy unspeakable wil b urs nd ur family's.**

Example 36: **There's no mountain 2high 4me to climb, no ocean too wide 4me 2wade thro cos in U I have all that I need 2 do them. Happy valentine.**

'Joy unspkabl, blssgs like a river'; 'Thanks a million times'; the lexemes 'inconceivable'/'indescribable'/'incomprehensible'/'unimaginable'/'unspeakable' and 'no mountain 2high 4me to climb, no ocean too wide 4me 2wade thro' are all exaggerations. Hyperbole gives emphasis and produces humour.

## Meronym / Holonym

In the description of 'part-whole' relation of meaning, meronyms are the component parts while holonym is the whole (Wales 2001: 247, Halliday 1985:311-12):

Example 37: **My  
1 heart  
2 eyes  
5.5 litres blood  
206 bones  
5.5 million ribs  
60 trillion DNA  
All wish u a truly lovely day**

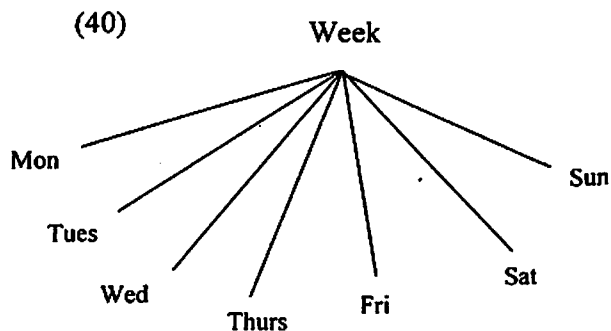
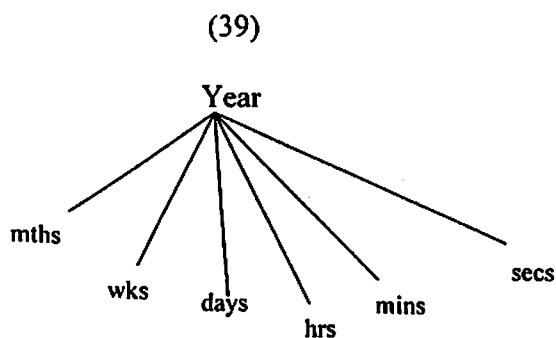
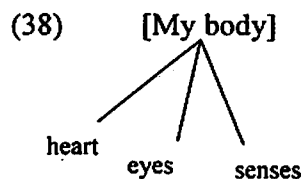
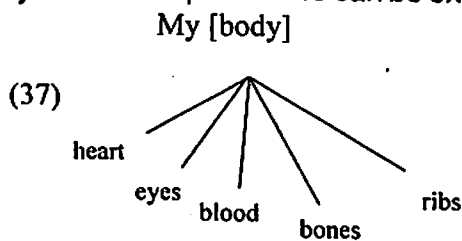
Example 38: **3-2= 1 heart prayin 4 u, 1+1=2 eyes lukin @ u, 3+2= 5 senses misin u, 5+2=7dys tinkin of u, 7+5= 12mnths asking God 2 protect u. 12 x 30.5= 366 dys wishin 2 c u. Mis u.**



Example 39: **Wishin U**  
**12 mths of HAPINESS**  
**52 wks of FUN**  
**365 days of LAFTA**  
**8,760 hrs of FAVOR**  
**5, 265, 000 mins of JOY**  
**31,536,000 secs of SUCESS**  
**MERI XMAS & PROSPEROUS year2007**

Example 40: **Great start 4 Mon**  
**No obstacles 4 Tues**  
**No stress 4 Wed**  
**No worries 4 Thurs**  
**Smile 4 Fri**  
**Fun 4 Sat**  
**God's blessing 4 Sun. Have a great week.**

The meronyms in examples 37-40 can be explicated as follows:



### Antonymy

Antonymy refers to "contrasts of word meaning chiefly in adjectives, but also in nouns and occasionally in verbs" (Wales 2001: 24-25). Among the different kinds of antonymy are gradable, complementaries (ungraded) and converse pairs (Lyons 1997, Wales 2001). Examples of antonymy from our data are:

Example 41: **Feelin u're down 2 notin? den know dat God is up 2 somtin! Though it seems over ur head, its still under God's feet. God cares about U.**

Example 42: **Wn itz noon d sun shines brightly bt rain or sunshine, night or day may God's light shine & transcend 2d corners of ur heart. U're lifted beyond casting down.**

Example 43: **Hands up! This is a robbery. Handsome guys move right, pretty girls move left, ugly ones go to the centre. Hey U! Don't pretend to be reading dis SMS, go to the left.**

Example 44: **SON writes 2 Dad: condition at school very critical. Suicide contemplated, pls send money**  
**DAD replied: condition at home more critical. Suicide approved. How dey?**

Gradable antonyms are 'handsome'/'pretty'/'ugly' (example 43) and 'condition at school very critical'/'condition at home more critical' (example 44). Complementary lexical opposition are 'down 2'/'up 2'; 'over. . . head'/'under . . . feet' (example 41) and 'rain'/'sunshine', 'night'/'day', 'lifted'/'casting down' (example 42). There are the antonyms 'day'/'night' and 'may run out'/'never run out' in examples 17 and 19. Example 31 contains the antonym 'scrol up/scrol down'.

### **Descriptive Adjectives**

Instances of descriptive adjectives are found in the following:

**Example 45: Beautiful things happen to pple with beautiful hearts in beautiful places at beautiful times. I pray this beautiful day adds more to ur beautiful self**

**Example 46: It's a NEW Dawn! Congrats 4 crossing over. Wishin U NEW heights, NEW accomplishments, NEW grace, NEW fulfilment & a NEW song in d NEW yr. happy NEW yr!**

**Example 47: Blue berries r 4 special pple, red berries 4 luvd ones, & d white ones r 4 decent pple, Ur simply a collection of d most exotic & colourful berries. Ve a lovely day.**

**Example 48: 1c a new DAY, a new HOPE & a new DREAM; I c a new U ridin on a new TESTIMONY 2 a new DESTINY. Welcome ma 2 a new month in which GOD will renew all HIS FAVORS on u.**

The adjectives 'beautiful', 'new', 'blue', 'red', 'white', 'luv'd', 'decent', 'exotic', and 'colourful', which show precision and accuracy and have emotive suggestions are used in examples 45-48. It is noteworthy that in addition to the core samples, descriptive adjectives occur in thirty other examples from our data as follows:

Example 1 includes 'short', 'sweet', 'injurious', 'momentary,' etc. and example 2, the adjective 'good' while example 3 contains three adjectives 'infinite', 'endless' and 'boundless'. Examples 5, 6, and 8 also have the adjectives 'new', 'open', and 'best' respectively. Examples 9, 10 and 12 exhibit the adjectives 'happy', 'new', 'good' and 'sweet' while examples 13, 14 and 15 employ the adjectives 'good', 'new', 'sweet/ sweeter/ sweetest', 'happy', 'pure', and 'perfect'. Example 17 includes the adjective 'new'. Examples 21 and 24 comprise of the adjectives 'starry', 'flowing' and 'hapi'. The adjectives 'breakthrough, Long life, Prosperity and nice' are used in example 27. 'Happy', 'new', and 'fruitful' are employed in examples 29, 31 and 32 as well as 'unspkabl', 'kind', 'unusual', 'inconceivable'/'indescribable'/'incomprehensible'/'unimaginable'/'unspeakable' and 'Happy' in examples 33, 34, 35 and 36. Examples 37 and 39 and 40 feature the adjectives "lovely", "merry" and "great" respectively whilst examples 43 and 44 contain the adjectives "handsome", "pretty" "ugly" "very" and "more". Finally, examples 50 and 51 have the adjectives 'good'/'treasured' and 'prosperity'.

### **Collocative Clash**

Illustrative collocative clashes are in the following:

**Example 49: I'm in China right now & d Chinese say there are no apes in Africa pls send me your pix to prove them wrong**

'there are no apes in Africa' clashes with 'send me your pix to prove them wrong'

**Example 50: Some friends re wort being dumpd, some ar gud 2 kip. Some re 2 be tresured 4 ever & I think u're 1 of dos 2 be dumpd in d treasur box 2 be kept 4 ever.**

'Dumped' clashes with 'treasur box'/'kept 4 ever'. in 'Some friends re worth being dumped → I think you are one of those to be dumped in d treasur box 2 be kept 4 ever'.

Example 51: **Ur lab test result just arrived d clinic, i'm sorry 2 inform u dat u hav been infected. Take heart bcos dat's d way God wants it. Whatz up- yours is prosperity virus!**  
'Prosperity' clashes with 'virus!'

Example 52: **We're after ur life! . . . We'l catchup wit U in mins.4 ur own sake don't cal d cops – u'r already surrounded . . .at d door now. OPEN UP— we're joy, favour & blesins**

Collocative clash is exhibited in 'We're after your life! . . . We'll catch up with U in mins. . .'

/we're joy, favour & blesins'.

### **Discussion of Findings and Conclusion**

The thrust of this paper has been the analysis of thirteen recurrent formal devices among schemes, tropes, lexical cohesion and adjectives in fifty-two (52) text messages written and sent by Nigerian university graduates in the Ilorin-Ibadan-Lagos axis of Nigeria between 2005 and mid 2008. Concerning the frequency of occurrence of tropes, schemes, lexical cohesion and adjectives in the SMS texts, it was discovered that the use of descriptive adjective is predominant in the data with 33.33%. This fact points to preference for precision and accuracy on the one hand and emotive suggestions on the other hand. Ellipsis comes next with 9.80% as artful and arresting means of securing economy of expression. It is followed by simile, 7.84% for vivid mental pictures and then antonym 6.86% to make meaning through contrasts. Parallelism and anaphora feature next at 5.88% followed by epistrophe, climax and reification at 4.90% each. Personification, hyperbole, meronym, and collocative clash are employed at the same frequency of 3.92%.

Beyond this cline of manifestation, it can be said that consciously or unconsciously, these devices in the SMS texts were among other things, reinforcing information, producing strong emotional effect, creating emphasis or melody, and generating dramatic means of persuasion or surprise. For instance, example 23 is a climax preceded by suspense while examples 26 and 28 contain the following shock and surprise elements: 'Breaking news! Another plane crashed last night at about 23:59hrs with no survivor.' and 'Brother, U & all these sisters!' The stylistic devices are also artful and arresting means of securing brevity, giving vivid description, producing humour, creating cohesion and enlivening communication. A significant pedagogical implication of these findings lies in the utilisation of creative SMS texts to teach creative writing, stylistics, criticism, including critical linguistics.

It can thus be said from the attempt in this paper that beyond a looming warfare on effective writing by the GSM technology in Nigeria (Alabi, 2008:201), value-laden creativity is inherent in some SMS text messages. The paper has in essence considered the other side of the coin.

### **REFERENCES**

- Alabi, V. A. (2008): "Problems of an Emergent Written Language of the Global System for Mobile Communication (GSM) in Nigeria". In *English and the Challenges of Literacy in the 21 st Century*. W. Adegbite, B. Olajide, L. Oyeleye and K. A. Ayoola (eds.), 194-203. Lagos: Nigeria English Studies Association, (NESA).
- Awonusi, S. (2004): "Little Englishes and the law of Energetics: A Sociolinguistic Study of SMS Text Messages as Register and Discourse in Nigerian English". In *The Domestication of English in Nigeria. A Festschrift for Abiodun Adetugbo at 65*, S. Awonusi and E. A. Babalola (eds.), 45-59. Lagos: Lagos University Press.
- Chapman, R. (1973): *Linguistics and Literature. An Introduction to Literary Stylistics*. London: Edward Arnold.
- Chiluwa, I. (2007): The 'Nigerianness' of SMS Text-Messages in English. *Journal of the Nigerian English Studies Association* 3 (1): 95-109.
- Corbett, E. P. J. (1971): *Classical Rhetoric for the Modern Student*. 2nd ed. New York: Oxford University Press.



- Coulthard, M. (1979): *Grossly Speaking*. Toronto: Discourse Associates.
- Egbe, G.B. (2005): *New Literacy, New English: Aspects of the Grammar of SMS Text Messages*. Unpublished Ms.
- Halliday, M. A. K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Leech, G. (1969): *A Linguistic Guide to English Poetry*. London: Longman.
- Leech, G. (1970): 'This Bread I Break' – Language and Interpretation. In *Linguistics and Literary Style*. D. C. Freeman (ed.), 119-128. New York: Holt, Rinehart and Winston. .London: Longman.
- Lyons, J. (1977): *Semantics 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mgbemena, J. (2007): The Language of GSM/SMS: Some Pedagogical Implications. *Journal of the Nigerian English Studies Association* 3 (1): 110-120.
- Myers, J. and Simms, M. (1989): *The Longman Dictionary of Poetic Terms*. New York & London: Longmans.
- Olaleye, J.A (2006): *A New Seed in a Foreign Soil: A Syntactic Analysis of Metaphoric Expressions in Text Messages*. Unpublished Ms.
- Simpson, P. (2004): *Stylistics*. London: Routledge.
- Wales, K. (2001): *A Dictionary of Stylistics*. 2nd Ed. England: Pearson Educ.

## **LANGUAGE, CULTURE AND LITERARY AESTHETICS: A STYLISTIC STUDY OF TUNDE AJIBOYE'S *OLUROUNBI OU LE PRIX D'UN PARI***

**Joseph A. Adeleke**

*The Nigera French Language Village,*

*Badagry - Nigeria*

*[josephadeleke@yahoo.com](mailto:josephadeleke@yahoo.com)*

### **Introduction**

Language and literature are two human activities that have a lot in common. Apart from the fact that they both relate to human beings, they are also interwoven and have much to do with culture. Whether we are dealing with mother tongues or with either the official, indigenous, living or international languages, the interrelatedness of language and literature is verifiable, both for oral and written literatures. Indeed the least that may be said about both language and literature is that the former is the concrete vehicle by which the imaginative in literature is expressed. In the words of Wellek and Warren (1978:94), "literature is a social institution, using as its medium language, a social creation". This view is shared by Abiola Irele (1981:43-46), who, using parameters that appear linguistically motivated, categorises literature in Africa into three, thus:

1. Oral literature in indigenous languages;
2. Written literature with modern or modernising tendencies;
3. Modern literature in European languages.

While the first category for instance refers to traditional oral renditions like the Igbo proverbs, the Yoruba hunters' chants, the Malinke traditional folktales, etc., the second refers to written literature in indigenous languages, for instance in Hausa, Fon, Urhobo, etc. The third, however, is literature written in languages such as English, French, and Portuguese etc. Though it is not our intention to engage in this article in the debate on what constitutes African literature per se, as a lot of discourse relating to this issue is available already, we wish to restate that language is an indispensable yardstick, serving not only for the identification and categorisation of literatures but also for the differentiation of same. By African literature, we mean the corpus of texts produced and focusing on Africa and African peoples and their cultures. Tunde Ajiboye's *Olurounbi ou le prix d'un pari*, the reference text for our discussion, falls within the range of modern literature in foreign languages mentioned by Irele in the third category above.

The playwright, Tunde Ajiboye, hails from Ila-Orangun in Osun State, Nigeria. He is a Professor of French Language/Linguistics and lectures at the University of Ilorin. Though a polyglot of international repute, Ajiboye is very versatile in his mother tongue, Yoruba, a language he speaks and writes fluently, apart from English, French and German. This view is shared by Bariki (2004:19) who says Ajiboye's "love for French has not divorced him from his native language", that is, Yoruba, part of which he demonstrates in the play under reference.

One particular interesting observation in Ajiboye's play is the presentation of the Yoruba culture in French language. Though the play is written in French, as said already, there is a heavy influence of the oral Yoruba form in the text, which contributes to the beauty of the play. From a general point of view, in the words of Alioune Tine cited by Eileen Julien (1992:6), the mixture of the oral and the written is a common phenomenon (in African literature). According to her:

[L]a littérature africaine se définit comme une littérature située entre l'oralité et l'écriture. Cette idée a permis la réalisation d'un vaste consensus qui va des critiques africanistes aux écrivains.

General impacts of the oral African literature on the written form, which include the lexical, syntactic, semantic and other aspects, are enormous. The mixture of both is sometimes referred to as "indigenization", and is demonstrated differently in the writers' works. In Chantal Zabus' words

(1991:3), indigenization refers to the writer's attempts at textualizing linguistic differentiation and at conveying African concepts, thought-patterns, and linguistic features through the ex-colonizers' language.

As Sam Adewoye (1988:60) says concerning drama, which is our focus here, we are dealing with "a literary creation where human imagination is entangled with human activities – a process of tying and untying a knot". Through stylistic analysis, particularly the process of discourse analysis, we intend to bring out the beauty of this play, based on the study of themes that constitute the field of discourse, characters and their relationships, which show the tenor of discourse and, finally, language use, which has to do with the mode of discourse, in line with stylistic guidelines suggested by M. A. K. Halliday, as explicitly shown in Uhumwangho's analysis (1999). All these will be examined in order to show the beauty of the French language, as well as the Yoruba culture.

### **Cultural elements**

"Culture" is a polysemic word. One notable definition of "culture", cited by T. M. Ilesanmi (2004:8), is that it is "the sum total of ways of living built up by a group of human beings which is transmitted from one generation to another". One of the commonest cultural elements found in *Olurounbi* is the form of address as well as kinship terms used by different categories of characters. Social relationships are demonstrated by the kind of terms used among the participants, and they typify the tenor of discourse in "discourse analysis" generally. For instance, though blood relation has a lot of influence in determining choice of appropriate lexical kinship terms, in consonance with the mode of discourse, nevertheless, other social factors come into play from time to time. Age, social recognition and mutual respect are also taken into consideration.

Rather than calling one another by name, even though they belong to the same age bracket, co-traders use kinship and familiar terms to call one another. For example "Iya Sunday" (Pp 4 & 5) is used to call a woman, by another. It means "mother of Sunday". Similarly, a friend calls another "Baba Layi" (p 10), which means "father of Layi", instead of calling the person by name. This implies mutual regard for one another.

Furthermore, "Papa" (Father) and "Mama" (Mother) are used by certain individuals, even though they were not born by the addressees. For instance, *Olurounbi*, considering the barber as old enough to be her father, greets the man "Bonjour Papa!" (p 7). The barber, responding familiarly and respectfully, also says "Bonjour donc, ma mère" meaning "Good morning then, my mother". This, he says, not necessarily because he is so young that *Olorounbi* can be his mother, but to show the type of regard males have for females in Yoruba culture. Respect, it is believed, begets respect.

Yoruba people are among those mostly endowed with rich forms of salutation, as opined by Ladele et al (2006:89). There are forms of salutation for virtually everything, all beginning with "E ku..." "Ku..." or "A ku...", depending on whether there is only one or there are many addressees, first or second person. The type chosen may also depend on the familiarity or lack of same, between the addressee and his or her interlocutor. A friend of the barber greets him:

Ami: Baba Layi, ça fait trois jours. (p 10).  
This means: (Friend : Baba Layi, it's been three days). The Yoruba translation of the sentence would be "Baba Layi, O tojo meta" or "E ku ojo meta". This is the form of greeting used when it has been long since both addressee and interlocutor met last. Familiarity or cognizance is, of course, implied.

While addressing the townspeople, *Ogundayisi*, their mouthpiece says:  
*Ogundayisi* : Nos pères, nos mères, je vous salue, frères et soeurs, je vous salue, je ne vous oublie pas, les petits commerçants (p. 18).

(Our fathers, our mothers, I greet you, brothers and sisters, I greet you; petty traders, I do not forget you).

This is a way of showing that all the people matter, regardless of age, sex or social status. It shows unity and bonding, which is an important element in Yoruba culture.



Verbal as well as non-verbal communication forms are common indices of social relationships among the Yoruba. They are important elements that form the mode of discourse. In the king's palace, Jagun and Ogunranti engage in a heart-to-heart discussion. The moment the talking drum announces the arrival of the king, and the latter emerges, both men prostrate to him (non-verbal communication) and say in unison (verbal communication) "Kabiyesi" (p 24), literally meaning, "Nothing like questioning you". This is the shortened form of "Ki a bi o ko si", in Yoruba rendition. In other words, from the cultural perspective, especially in the days of old, the Royal Majesty, even if of a tender age, has the power of life and death over the subjects in his domain. This also explains why the king is usually called "Alase ekeji Orisa", meaning "The owner of power, second in command to the deities". He speaks with "ase" or authority and, as noted by Ilesanmi (2004:37), he "directs all the elements of social organization" as well. Reverencing is thus a way of showing the very high position occupied by the king, among the Yoruba, and this is done both verbally and gestually.

Similarly, before Jagun addresses the king, he first prostrates, then prays for His Majesty in Yoruba and finally expresses his prayerful wishes for the community.

Jagun : (se prosternant) K'e pe baba!

(Jagun : (prostrating) May you live long, father! )

Ogundayisi too, together with the other afflicted traders, prostrates to appease the angry king (p. 31), then prays first before laying bare the reason for their visit.

Ogundayisi : Que vous gardiez longtemps la couronne sur la tête!

La foule : (Peu enthousiaste). Amen.

Ogundayisi : Que vous gardiez longtemps les souliers aux pieds!

La foule : (Les dents serrées) Amen! (p.31).

(Ogundayisi : May the crown be kept long on your head!

The crowd: (a bit enthusiastic) Amen.

Ogundayisi: May the shoes be kept long on your feet!

The crowd: (Teeth clenched) Amen!

Referencing elders cuts across the Yoruba social strata. It is a question of age, not really a matter of being well-to-do. In other words, it is not limited to celebrities alone. While males prostrate in greeting elders, females kneel. Ajike, the wife of Ogunranti does this when greeting the group of elders gathered at the wedding of Ogunranti and Malomo. We are told:

Ajike: (La première épouse entre, dit bonjour à tous en s'agenouillant) (p. 56)

Traditionally, Yoruba people are hard-working and they engage in various occupations such as hunting, farming, weaving, dyeing, trading, among several others. Both men and women have their individual roles to play in the economic life of the community. In *Olurounbi*, a number of occupations are practised by some of the characters. One of the commonest occupations found there is trading. Through the bargaining system among traders (sellers) and buyers, as well as the system of hawking, the interrelationships among the people are demonstrated, in the form of tenor of discourse, through the linguistic expressions used by them, that is, the mode of discourse.

For instance, at the market place, Ronke the seller of okra, Iya Ibeji the seller of tomatoes, Iya Sunday the seller of garri, Tinuade the seller of kolanuts, Fasina the seller of purses, Oyinlere the seller of honey, etc, all display their wares. They attract buyers' attention by calling out loudly, from time to time. An example is Fasina, seller of shoes and purses shouting "Bata omode, bata agba!" meaning "shoes for children, shoes for adults" (p.13). *Olurounbi*, also in another market scene, calls forth "Obi gbo o, kola gbo o, atare gbo o" meaning "Ripe kolanuts and alligator pepper are available".

Negotiation or bargaining of prices is part and parcel of the trading system in Yoruba culture, as noted by Ladele et al (2006:283). In the market scenes, this is well practised, so also in the barber's shop where *Olurounbi* goes to get Adeeyo's hair cut (Pp 7-13). Cutting of hair is a traditional practice among males, a way of taking care of their body because "health is wealth". While males cut their hair, females plait theirs. Every occupation is carried out in the form of complementary role among the Yoruba people. In other words, people are interdependent. The need for one another is pragmatically made manifest in the trading system, a single individual cannot practise all the occupations or even sell all the wares alone. Solidarity and communal life are vigorously enhanced among the people and

every problem is commonly tackled in the community, even by those not personally concerned. This communal life is demonstrated when the townspeople gather at the king's palace to seek for solutions to social problems involving all of them.

Hunting is another occupation common among Yoruba people. Ogun is referred to as the god of iron that hunters and those who use iron materials worship. Names such as Ogundayisi and Ogunranti are given children, in recognition of Ogun's worth among his admirers. In *Olurounbi*, at the wedding of Ogunranti and Malomo, one of the hunters displays his prowess by bringing an antelope killed in the bush. The animal is to be cooked as a delicacy for the invitees at the wedding ceremony (p 53).

Hunters enjoy a high social regard, traditionally, because they are noted to be capable of possessing magical power that enables them to confront and survive attacks from human, as well as spirit, beings. The praise chanter exclaims: "Ogunranti ju won lo. Eniti o dun mo ko fori sole, Ogunranti ju won lo" (p 55), meaning "Ogunranti is greater than them. Whoever is not happy with this can go hit his head on the earth. Ogunranti is greater than them". This is to show, probably, the high position occupied by the hunter, Ogunranti, in the community. More importantly, the communal spirit of the hunting colleagues of Ogunranti is noteworthy, a way of showing social solidarity or esprit de corps. The issue of oath taking is usually done with all seriousness among the Yoruba. The Supreme God called Olodumare is highly revered by them. Other deities including the male such as Ogun, Sango, Orunmila and Esu Laalu, and the female such as Yemoja, and Osun, among several others, are worshipped by adherents of traditional religion (Ilesanmi, 2004:112). Swearing could sometimes be done in the name of any of these deities, as, for instance, is the practice in law courts in Nigeria. Non-Christian and non-Muslim offenders or witnesses are made to hold a piece of iron and swear to tell the truth when there are legal cases involving them in any court of law.

In *Olurounbi*, afflicted traders are made to swear an oath of undertaking, declaring to the Oracle what each of them intends to offer in recompense for improved sales. The belief is that life is a matter of give and take. While one trader promises a sheep, the second intends to give a goat (p 42), and the third is expected to give two wrappers (p 43). The fourth pledges a quarter of his annual harvest and, finally, *Olurounbi* promises to give her only female child, Malomo, to the Oracle. Each of the people fulfils his or her pledge, because as mortals, those who pledge are by far too small to renege on vows made to the gods (Ladele et al. 2006:75). Even *Olurounbi*'s pledge, being the costliest and most painful of all, is still fulfilled. Fear of repercussion for renege on the promises or vows already made to the Oracle (of Ifa) constrains each of the vowees to obligatorily carry out the vow, however painful. This is not merely a demonstration of integrity, which is part of the Yoruba culture, but also a way of showing social relationships between human beings and deities, the latter being by far superior to the former.

The communal system of life, as already hinted, is part and parcel of the Yoruba culture. Wealth as well as problems are commonly shared among relatives, friends, colleagues etc. In moments of personal tragedies, others gather round to offer comfort, counsel and all sorts of assistance. Similarly, if it is a case of communal tragedy, virtually everybody is mobilized because, it is believed, they are all directly or indirectly involved.

In *Olurounbi*, the economic depression being experienced by everyone, which is the field of discourse or major theme, becomes a matter of great concern, to the extent that emergency meetings are held to find solutions to the problems. At the grassroot level, the peasants meet, discuss and decide to go and see their king. At the higher level, the chiefs meet with the king and discuss the problems. At the gathering of all the townspeople, the chiefs and king, the final decision is to go to the highest level, the divine, because there are levels of interaction and consultation: the grassroot level, the notables or honourables, and finally, the divine. The king says:  
Le Roi: Nous allons tout d'abord voir le divinateur pour qu'il nous dise ce que pensent nos ancêtres de cette affaire. (p 35)

In other words, the king tells the impoverished people that they have to consult the diviner who will tell them what the ancestors have to say, as solution to the problem. As far as all problems are concerned, those beyond human solution are subject to divine intervention among the Yoruba. This

traditional belief informs the practice of regular sacrifice, including pouring of libation to ancestors, in order to retain the link between them and mortals, as well as to obtain their assistance when their descendants (mortals) are confronted or inundated with gargantuan, insurmountable problems.

Consultation of Ifa Oracle is thus a traditional practice, based on the belief that whatever is obscure to mortals is quite open and known to the divine. Ifa, also known as Orunmila, is believed to be omniscient and can thus be consulted through his medium, the 'babalawo', which literally means "father of awo cult" by those who desire to know secrets surrounding their lives. In *Olurounbi*, the Ifa Oracle is consulted in moments of difficulty and, eventually, solutions are offered, for the benefit of mankind, generally. The language normally used by diviners to communicate with the Ifa Oracle is 'lyere Ifa', while incantations are used, traditionally, to commune with spirit beings. Tunde Ajiboye demonstrates his knowledge of Yoruba Ifa poetry and incantations, which are rendered in French by the medium of the Oracle. For example:

*L'Oracle: Tu vas vendre. La vipère "oka" ne bouge pas, néanmoins, elle trouve toujours à manger; le python ne bouge pas, néanmoins, il trouve toujours à manger. "Montez-moi des baggages, descendez-moi des baggages", c'est ainsi que parlent les termites, toujours occupés; le va-et-vient est chose courante chez les fourmis. (p 43)*

The Oracle tells the trader she will sell, because the viper, "oka", doesn't move, yet it gets its food; the python doesn't move about, yet it gets its food, etc.

In Yoruba, the rendition of the incantation is "Oju kan oka nii san oka; oju kan ere nii san ere", etc. Incantations are potent words that can be used to cause things to happen, either good or bad.

Childlessness is a social stigma among the Yoruba. As such, childless people would do all within their power to have children, in order to eschew the evil associated with this experience. The misfortune of Olurounbi is underscored by the fact that initially, she has two children – Adeeyo, a boy and Malomo, a girl. All of a sudden, Adeeyo dies (p 39) and in order to recover from economic depression that everybody is suffering from, Olurounbi promises to give her only surviving child to the Oracle, if her prayer (for prosperity) is ultimately answered. Subsequently, she ends up tragically, having a lot of riches but not a single child to inherit all she worked for. Though some people accuse her of witchcraft (p 62), the Commentator makes us understand this (tragedy) is the will of the gods for her, a sort of fatality, which is also part of Yoruba belief. He says: 'Ce sont les dieux qui l'ont voulu ainsi' (p 63), meaning 'This is the way the gods have purposed it'. This again attests to the idea of submission or resignation to fate, by mortals who are incapable of changing whatever the gods have decreed.

Names are socially significant among the Yoruba, as explained by Olu Daramola and A. Jeje (1975:61). The name of Olurounbi's second child, Malomo, signifies "Do not go again". It is in recognition of the fact that the child had been born and had died before, a sort of plea to one of those children usually referred to as "Abiku" among the Yoruba, or "Ogbanje" among the Ibo. Spirit children are known for their evil disposition to torture their parents, by coming to the world and dying a number of times, regardless of appeal or treatment accorded them (Daramola and Jeje, 1975:72). Spiritual steps are usually taken, traditionally, to tie their feet down to mother earth, so that they do not die prematurely. The phenomenon of infant mortality has, however, reduced drastically, as a result of modern improvement in health care delivery system. The issue of "abiku" is hardly heard of in our society these days.

The "abiku" syndrome and reincarnation have some similarity among the Yoruba. While the first has to do with children coming back to life, the second usually refers to old people who, after they die, still come back as babies born by their children or grandchildren. While Olurounbi chats with the barber in the latter's shop, the woman asks if the barber will wish to marry Malomo, because she is extremely beautiful. The man answers: "Je suis trop vieux. Dans la vie à venir peut-être" (p 8). In other words, he cannot marry again because he is too old. He says maybe he will do so in the next life, that is, whenever he comes back again. He thus alludes to the concept of reincarnation, a well-known belief among the Yoruba, giving cause to names such as Babatunde, Babawale, Iyabode, Yetunde etc.



The richness of the Yoruba language is well reflected in the literary style used by Tunde Ajiboye in this play. Songs, proverbs, anecdotes, metaphors, play on words, similes, repetitions, personification, irony, contrast, onomatopoeia, rhetoric, etc. are literary and linguistic elements, indeed the mode of discourse used to depict Yoruba culture in its rich form. Some of the devices are beautifully rendered in French, from the original form in Yoruba language. Romoke, for instance, uses a proverb that is transliterated from Yoruba: "Abi ki i se eni to ba mo wura la n ta a fun?" thus into French: N'est-ce pas à qui sait apprécier l'or que l'on en vend? (p 2) with the English transliteration as "Isn't it that one sells gold to the person who appreciates its worth?" Consider another, again by Romoke: "Une maladie de nos jours demande un remède de nos jours" (p 15) with its Yoruba equivalent "Aso igba la n lo fun igba ». The English equivalent would be something like "A stitch in time saves nine".

## Conclusion

Abiola Irele (1982:99) observes:

The first concern of the critic is to determine as adequately as possible the value of the work which he examines in terms of the coherence of the work as a whole; and in terms of literature, the levels of meaning revealed by the writer's use of language.

The issue of language, as mentioned in the quotation above, has been of interest to us in this article, for Ajiboye has succeeded in presenting elements of Yoruba culture in a foreign language, French. No doubt, to the owners of the language (French), the content of the play may not make much sense, due to the cultural disparity existing between Yoruba and French. Coupled with the disparity is the challenge inherent in translating cultural phenomena, including language, from Yoruba into French.

Extrapolating from what Oladele Taiwo (1985:180) says about the problems faced by writers who use English as medium in African literature, we may remark that writing in French is even more problematic in an Anglophone setting like Nigeria. One of the reasons why literary criticism of works published in foreign languages is not very easy is that there is the tendency, as pointed out by Aire (2002:14), for critics to use foreign yardsticks to evaluate African literature. In most cases this becomes purely an academic exercise, limited to a very small percentage of the educated elite. Despite the limited audience that may have access to *Olurounbi*, the playwright Tunde Ajiboye has proved his mettle by projecting his Yoruba culture on the platform of French, an international language that Nigeria is gradually accepting as her second international language. Such efforts as Ajiboye's are thus welcome, in the process of re-writing post-colonial literature.

## BIBLIOGRAPHY

- Aire, Victor (2004): *Selected Essays and Reviews on African Literature and Criticism*. Jos: St. Stephen Inc. Bookhouse.
- Ajiboye, Tunde, (2001): *Olurounbi ou le prix d'un pari*. Ibadan: Bounty Press Ltd.
- Bariki, Ozidi (2004) "Uplifting the Status of French in Nigeria: An Overview of Prof. Tunde Ajiboye's Contributions" in Ajiboye, Tunde (ed), *Fore-runners of French in Nigeria*, 13-27, Ilorin: Info-links Publishers.
- Daramola, Olu & Jeje, A., (1975): *Awon Asa ati Orisa Ile Yoruba*. Ibadan: Onibon-oje Press.
- Ilesanmi, T. M., (2004): *Yoruba Orature and Literature: A Cultural Analysis*. Ile-Ife: O. A. U. Press.

- Irele, Abiola (1981): *The African Experience in Literature and Ideology*. London: Heinemann. p.43.
- Irele, Abiola (1982): "Tradition and the Yoruba Writers: D. O. Fagunwa, Amos Tutuola and Wole Soyinka" in Afolayan, Adebisi (ed), *Yoruba Language and Literature*. Ile-Ife: U. P. L.
- Julien, Eileen (1992): *African Novels and the Question of Orality*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University.
- Ladele, T. A. A. et al. (eds) (2006) : *Akojopo Iwadii Ijinle Asa Yoruba*. Ibadan: GAVIMA Press.
- Taiwo, Oladele, (1985): *An Introduction to West African Literature*. Lagos: Nelson.
- Uhumwangho, Amen (1999): "Discourse Analysis and its Application to the Study of Literature" in Simire G. O. (ed), *Acts of the Ninth Bi-Annual Conference of Modern Language Association of Nigeria (MLAN)*.
- Wellek, R. & Warren, A. (1976): *Theory of Literature*, London: Penguin Books.
- Zabus, Chantal (1991): *The African Palimpsest: Indigenization of Language in West African Europhone Novel*. Amsterdam-Atlanta, G. A.: Rodopi.

## **IMPLICATIONS OF SYSTEMIC FUNCTIONAL LINGUISTICS (SFL) IN SECOND LANGUAGE STYLISTICS**

**Taofiq A. Alabi**

*Department of English*

*University of Ilorin*

*Ilorin, Nigeria*

*merrilab2004@yahoo.co.uk*

### **Introduction**

It has been said that stylistics is a reaction to the subjective, imprecise and impressionistic approach to textual appraisal's (Bradford, 1997). To Fish (1981), defining stylistics as the study of style begs the question. Citing Milic's (1966) "Quantitative Approach to Swift's Style" as a study which attempts to dislodge and unfold the distinctive features of Swift's textual style by making recourse to his 'paradigm', recurrent and convergent patterns, Fish maintains that collocates, both usual and unusual, are piled up purposefully. Thus, style consequently results in enormous implication for semantic decomposition of the entire discourse. However, while Milic's argument that 'fingerprinting' (i.e. authorial linguistic signature) is the hallmark of authorial style, Fish's (1981) opinion is that no personality syntax paradigm exists and that stylistics should progress from the available formal data through empirical mode of description to functional and 'objective' interpretation which is devoid of impressionistic ruptures.

Faulkner's stance, in the opinion of Ohmann (1964), appears to support this position as it maintains that stylistics has to do with assigning semantic value to the formal properties of language or to the devices of linguistic and/or descriptive mechanisms. This is an indication that the relationship between the text and the sense it conveys should be explicable in terms of attributing independent but context-constrained meaning to the linguistic data. This is where Halliday's (1981) modification of Karl Bühler's tripartite categorization of language componential functions comes under focus; where access can be gained to unravel the semiotic mysteries of a discourse by an appeal to the metafunctions engendered in the text. According to Fish (1981: 60), these metafunctions are ways through which "language makes links with itself and with the extralinguistic situation".

Ohmann (1964), Thorne (1981), Austin (1962), Searle (1969, 1979) and Halliday (1964, 1981) among others emphasize the effect of the occasion of the utterance on meaning negotiation processes in stylistics. This is why 'new stylistics' is proposed by Fish (1981) who argues that the focus of stylistics should transcend the context of a page to spatio-temporal contexts of the socio-cultural circumstance. It is believed that it is only when texts are subjected to an exhaustive 'milling process' as presented in the foregoing that we can actually avoid the much-dreaded impressionism in our analysis of language and literary texts.

### **Objectives**

Ordinarily, when two people are speaking 'behind the scene', the over-hearer is able to identify the role relations between the discourse participants with little difficulty. In fact, other sociolinguistic variables like age, status, ethnicity, gender, etc. can be figured out without necessarily seeing the participants. The linguistic ingredients which typify a language variety are thus, markers of style. In essence, we can have as many varieties of language as we have ever-changing dynamic context. A social situation makes us respond with an appropriate variety of language. As we move through or operate in different situations, our linguistic variety changes its form instinctively in agreement with what matches the context. For instance, we use one variety of language at home, another in school, another at the market place, another in place of worship and so on. Usually, we take this ability to switch from a variety to another for granted. However, there are implications which these switches convey especially as they pertain to meaning making.



Non-native learners of a language, maybe as a result of inadequate intuitive knowledge of the language, are usually at cross-roads when rare language corpus-cum-behaviour is presented before them particularly in cases where the linguistic disparity between the first language and non-native language is extensive. So, such individuals need to understand and appreciate the uncommon types of linguistic behaviour and the alternatives present in the linguistic repertoire. It is from this linguistic pool that language users select codes/options they deem most appropriate and effective on a given occasion. Thus, if a language user needs to be accepted as a good user in a linguistic community, he needs to react accordingly to language variants and be sensitive to what informs their uses. The need to strike the boundary between common and rare types of language behaviour and the user's development of the intuitive sense begets semi-intuitive knowledge which corresponds to native speaker's appropriateness.

Also, (non-native) users need to equally develop an awareness of the multiple variations and uses of the language. This 'organized' process of forming linguistic habits requires reinforcement which is rational and logical. This is what stylistics as a linguistic discipline provides. With stylistics, we can adequately analyze language habits of others, describe and differentiate them from the standpoint of disparities they exhibit from the common core and proceed to characterizing the features which typify language on a particular occasion of use.

The need to properly situate and decode text in its context (of use) is another factor. When texts are interpreted independently of contextual provision, superfluous results with conflicting message-meaning configuration are derived. Hence, in order to arrive at the intended meaning of the texts (as encoded and extended), meaning investigating strategies which abhor impressionistic tendencies – stylistics, most especially – should be our resort. Given that there are reasons why textual study should be put on systematic and extended basis, a case which should not be overlooked is the interpretation and the effect therefrom. Whether a particular effect or meaning has been expressed is a question which can be effectively handled by application of stylistic instruments and methodologies in the dissection of the utterance in the first place. This means that a wholly intuitive response to a question of language variation is quite unsatisfactory if an utterance is to be understood as communicated.

Furthermore, linguistic oriented analysis of style is aimed at categorizing language in as much detail as possible so that the categories are based on their distinctive linguistic features. This would also give clues to their restriction of uses. To accomplish this task, stylistics becomes a veritable and handy tool with which the kernel of meaning entanglements can be broken and loosened.

Following the trend of discussion so far, it is evident that stylistics is a necessary tool for clarifying and subsequently resolving linguistic problem of interpretation, especially in the face of limitless possibilities offered by the language. Stylistic analysis can thus be seen as a complement (and not as a replacement) to what eventually becomes our response to the connection between language forms and language functions; sociolinguistic norms and sanctions; texts and contexts. This idea is captured in Crystal and Davy's (1969: 16) submission as follows:

Stylistic considerations only enter in when we begin to select features from the language as a whole and relate these to situational variables via various techniques of quantification... It is the frequency and distribution (of marked linguistic features) within one overall configuration which is the focus of the stylistician's interest (Interpolation mine).

Even though stylistics and literary/practical criticism have meeting points, there are marked differences in their analytic methodologies. This logically yields results exhibiting wide disparities. It is true that the text is the focus of stylistics and practical criticism, but it must be stated that the investigative modules of stylistics are objective in the sense of being methodical, systematic, empirical, analytical, coherent, accessible to all categories of informed analysts, retrievable and consensual (Wales, 2001: 373). This makes the discipline a *sine-qua-non* to every language and literary analyst. Wales (2001: 372–373) writes:

The goal of most stylistic studies is not simply to describe the FORMAL features of texts for their own sake, but in order to show their functional significance for the INTERPRETATION of the text; or in order to relate literary effects or themes to linguistic 'triggers' where these are felt to be relevant. Intuitions and interpretative skills are just as important in stylistics and literary criticism: however, stylisticians want to avoid vague and impressionistic judgments about the way formal features are manipulated.

Since stylistics makes use of the dynamic, ever-changing linguistic methodologies and tools, it assumes an ever-changing face. This is what has prompted the emergence of different 'faces' of stylistics as dictated by the method and field of application, principal among which are sociostylistics, stylostatistics and pedagogical stylistics.

### **Theoretical construct**

If one undertakes a kind of informal survey on the street regarding the primary function of language, "communication" is most likely to be an overwhelming answer. Over the decades, among linguists, there has been serious argument surrounding the seemingly unilateral communicative function of language. It is true that Chomsky (1968) maintains that language is the basis of human communication, not many linguists share this view as there are other purposes that language serves. Humans get things done by the activities of the speech forms and genres based on the circumstance of usage. The school of linguists who deny context-free structures is functionalism and among its proponents are Boas, Halliday, Butler, Kress and Hasan.

In functional linguistics, structures and forms are analyzed based on the functions they serve in actual communication situation. Similarly, this functional investigation is predicated on the formal properties which are used to accomplish the metafunctions of language. There is a measure of complexity in the interplay between language forms and functions. This is the major concern of functional linguistics where the cross-linguistic comparison of the formal patterning is a prominent factor. So, in analyzing sentence types in terms of the kinds of speech events or discourse they can occur in, for instance, one is engaged in the analysis of their communicative function. It is interesting to note that the possibility of analyzing the potential context in which linguistic forms appear is the major strength of functional linguistics. However, this should not be mistaken for performance theory. What it does is describe language in terms of the speech genres or activities in which language is used by 'demystifying' the webs of interactions between lexicogrammar and syntax on the one hand; and semantics and pragmatics on the other. Beyond the abstraction and impressionism of grammatical semiosis, functional linguistics provides an empirical basis of pairing the concept with its context so that appropriateness of textuality is guaranteed and effectiveness of mode ensured. For instance, certain contextual constraints govern the distribution of the lexicogrammatical constituents syntagmatically and paradigmatically.

It should be understood that functional linguistics does not deny the validity of the notion of structure; its argument is that there can be no effective context-free structure or that grammatical structure is reducible to discursal structure. Rather (citing Van Valin, 2003: 330), functionalists "view grammatical structure as strongly influenced by semantics and pragmatics and undertake to explore the interaction of structure and function of language". From the foregoing, it is deducible that in functionalism, language is considered as an instrument for communicative verbal interaction as governed, explained and understood in terms of the conditions imposed by their usage. Dik (1991: 247) is of the opinion that the language system is not an autonomous set of rules and principles – the uses of which can only be considered in a secondary phase; rather, it is assumed that rules and principles of the language system can only be well understood when analyzed in the light of the situations surrounding the use. Hence, prominence is accorded the semantic and pragmatic properties of a linguistic expression.

In functional linguistic analysis, structures and forms are investigated from the standpoint of the communicative functions they perform; and conversely, functions analyzed with respect to the formal linguistic properties which constitute harbingers with which they are accomplished textually. The interplay of the duo is the prime focus of functional linguistics. Generally, language is considered as a vehicle for expression. Also, there is the basic assumption that the properties of a given language should be perceived, understood and explained in terms of the constraints imposed by usage and context. This is a revelation that both the *given* and the *new* are crucial elements of meaning decoding process. While the *given* in this sense represents the universal code which is accessible to the generality of language users, the *new* is a mutation of a special and peculiar use into which a code is put.

It is true that language is an autonomous system which comprises a flux of rules and principles that can be considered at the secondary phase; it is equally assumed that rules and principles which constrain the use of a language can only be effectively utilized for communicative goal when they are contextualized. In this wise, the study of language use conditions usage in its broad sense to effect communication of a given sensibility. This view takes language as system of communicative social behaviour whose analysis is predicated on the basis of intensive structural description within the socio-functional framework supplied by the context. The general thrust of functional linguistics is summed up in Van Valin's (1996: 281) question: "how can the interaction of syntax, semantics, and pragmatics in different grammatical systems be best captured and explained?" This is an indirect rejection of the validity of any notion of grammatical structure independent of the social superstructure.

If really the evolution of language has been to satisfy the ever-dynamic needs of users in context, then the way it is organized on an occasion of use should reflect these needs rather than being 'arbitrary'. This gives room for a detailed and empirical explanation on how, ultimately, a stretch of language is used to mean in a particular circumstance. Halliday (1985) maintains that functional linguistics celebrates language as a social rather than individual phenomenon, and the origin and development of the theory have aligned it with the sociological mode of explanation. At the same time, it has been used within a general cognitive framework.

Hence, the functional approach to language de-emphasizes the preponderance of sentence grammar. Rather, it gives more credence to discourse structure – the source and the motivating force of a language text. In Van Valin's (2003: 332) words:

Functionalists have a rather different perspective. Their idea is broader than that of generative linguistics, since it is not limited to issues of sentence grammar but also includes discourse and other pragmatic issues, and therefore the moderate functionalist agenda subsumes the formalist agenda at the same time that it transforms it in terms of functional categories and relations.

This means that an intensive understanding of the linguistic form is predicated on the semantic and communicative pedestal where speech functions are actualized. Hence, lexicogrammatical choices in structures could be seen as being discourse-motivated: in which case, the formal properties of a text are formulated and organized in alignment with the need its use is meant to satisfy. This orientation presents language as a social rather than an autonomous phenomenon whose formulation and use would have to take alignment with sociological and psychological constructs for meaningfulness and effectiveness.

Therefore, functionalism is a cover term for a process where language is taken as a rule-governed behaviour; a system of forms used for encoding and decoding meaning in communication. Thus, in order to understand and appreciate it to the fullest, it is necessary to take cognizance of the interaction of structure, meaning and communicative function in the light of contextual provisions. In a nutshell, functionalism is a radical departure from the main-stream currents of 20<sup>th</sup> century linguistics.



Its agenda is broader than that of Chomskyan generative linguistics since it is not limited to structural issues alone. So, there is the need to emphasize the fact that functional approaches take semantics and pragmatics as the basis for explanations of syntactic phenomena.

### **Systemic Functional Linguistics (SFL) as a veritable tool in meaning negotiation**

Saussurean ideology has been a background reference point when attempt is made to examine the basis of modern linguistics. Systemic grammar was an offshoot of Firthian Scale and Category Grammar which approaches textual analysis in layers of interconnected structures. The current trend in the development of systemic grammar is a reflection of a synthesis of influences and bequeaths of other landmarks like Bloomfieldian structuralism, tagmemic grammar, category grammar and principally, a positive reaction to Chomskyan linguistics. Butler (1985: 212) writes:

The insight and value of transformational grammar are undeniable; yet it is also true that it has proved somewhat sterile as a basis for application of linguistics. On the other hand...systemic linguistics has shown itself to be eminently suitable for application to the areas of stylistics, language learning and teaching, and artificial intelligence.

In Systemic Grammar, which has M.A.K. Halliday as its proponent, a distinction between surface and deep grammar is recognized. The implication of this for stylistics is that it offers an opportunity of accessing meaning embellishment occasioned by textuality. In poetry for instance, the authorial intention is not normally overtly stated. So, the understanding offered by the provisions in SFL would give an immense opportunity of making the necessary projections to be able to adequately and accurately appreciate linguistic variations in a discourse set even in a second language. As a reaction to Chomsky's grammatical model, Halliday's systemic grammar which later metamorphosed into Systemic-Functional Linguistics (SFL) places emphasis on meaning in a theory of grammar. The concept, social relationships (being expressed) and the manner in which a text/utterance is rendered constitute the heart of SFL. This is a way of functionally relating linguistic correlates to their motivating social correlates. The insights developed through a synthesis of publications in the areas of sociolinguistics and pragmatics have further reshaped the purview of systemic grammar to subsume correlation of language forms with language functions – hence, systemic-functional linguistics in the contemporary sense of the approach.

Also, since operations in systemic grammar involve choices and options, especially from the provision of syntagmatic and paradigmatic intra-textual relations, choice is an underlying basis of accounting for selected option from a set of possibilities. This potential for meaning making is what stylistics relies upon, as the choice of a given linguistic feature in text formulation is best interpretable from the stance of choices not made. Nesbitt and Plum (1988: 7) are of the opinion that:

In systemic-functional grammar, CHOICE is the basis for the modeling of language. Systemic theory is in fact a theory of language as choice. Such a theory takes paradigmatic relations as primary...this is the meaning of choice with respect to the grammar. And it is this notion of choice, paradigmatic relations of 'either/or', which is the organizing concept of the systemic-functional model of grammar...

To authenticate this claim, an extract culled from Adebowale (2005: 22 – 23) presents code-mixing as a resourceful device occasioned by choice in achieving text-context synergy in his poetic discourse – “Wedding Day Blessing”. The sociolinguistic context which houses the indigenous language involved in the switch offers readers the necessary clues of objectively decoding the meaning especially from the standpoint of the cultural belief system and worldview of the social setting. Since it is popularly acclaimed that language is a vehicle of culture expression, it becomes easier for readers to navigate into the cultural nuances which trigger the switch in the first place. The following expressions laced with code-mixing are brought under review:

It is agbe  
That brings blessing to Olokun  
It is aluko  
That brings prosperities to Olosa  
Peregun's life-span is eternal  
Ojuoro floats tente on the surface of the river  
You will float tente above all enemies  
Osibata floats tente on top of the forest lake  
You will float tente above your detractors.  
Go in peace, my daughter,  
With the favour of Olodumare ... (Underlining mine)

A point worthy of note here is that the 'mixes' are mythical icons in Yoruba folktales and folklores. Their use in the native language is strategic as a way of bringing into focus what each of them stands for in the Yoruba cosmology. This sheds light on their analogous representation for an objective appreciation in terms of content and their respective functions. Code-mixing as used in this case is for achieving social and cultural identity with the physical terrain (that the poem expresses). The frequency of its occurrence, in the long run, yields a forceful rhetorical implication for the discourse in its entirety.

On the whole, the task of a stylistician who is interested in the analysis of literary language goes beyond the study of features, which operate at the basic levels of linguistic analysis alone. The more 'discrete linguistic elements' and 'meta-styles' a stylistician examines in a text, the more accessible, meaningful and functional the text turns out to be.

In the stylistics of a second language, readers or hearers (as the case may be) are placed on a more objective foothold of taking into cognizance why certain linguistic choices have been made at the expense of alternatives present in the repertoire. In essence, a point worthy of note here is the popular perception of style as choice. This is an approach which is predicated on the background of expectancies, against the background of what was more likely and what was less likely to be said given the totality of the contextual factors as the motivating force behind a given linguistic patterning in the face of diverse possibilities that the structural repertoire offers. It becomes an amenable tool of investigating the choices made by a language user from an array of possible alternatives. This view is shared by Moseley (2005: 1) as thus:

...on the basis of Saussure's teachings, the theory of 'functional sentence perspective' (developed) whereby utterances are analyzed in terms of their information content. The subsequent implications of this theory for linguistic science have been very important: it led to the branch of linguistics known as stylistics, and had an important bearing on the development of systemic linguistics...

Systemic grammar recognizes three primary levels of language. These are Substance, Form and Situation. Substance which can either be phonic or graphic constitutes the rudiment of a language depending on whether the medium of use is spoken or written. Form is the way in which substance is ordered into recognizable and meaningful bits of a language. At this level, the relation between the signifier and the signified comes to the fore. Situation includes the totality of context and its attending variables. Meanings, just as styles are autonomous entities. They only become 'significant' when they are placed within a contextual frame of reference. Their interpretation becomes effective and stabilized when they are aligned with the situation which calls for text generation in the first place.

In cases where syntactic clues give prominence to pragmatic clues thereby instigating newness in the information structure, either through a rhetorical effect of backgrounding or foregrounding, a cline of implicitness and explicitness at both ends is erected. Leckie-Tarry (1995:139) is of the opinion that:

While the choice of theme carries forward the development of the text, the choice of information focus (i.e. New information) expresses the main point of the information unit, and the pattern of focus throughout the text expresses the main point of the discourse.

This has a tendency of shedding more lights on how the information supplied in the structure of the text is related to the information available in the context. Some cases of thematic focussing have been sampled from Olafioye (2002: 24 – 29) as follows for a closer consideration:

Like dogs, they barked backwards  
(Olafioye, p.24)

That the cat can climb and dismount  
Make him fall into a ditch  
(Olafioye, p.25)

He who over stays at the grave yard,  
Must surely see the ghost  
Death[:] their last official performance.  
(Olafioye, p.29)

The first two extracts (Olafioye, p.24 & p.25) are cases of inversion. This gives prominence to the first segment in each of the cases violating the usual pattern "that the last element in a clause is most significant" owing to the new information it conveys. The reverse is the case here and this is what instigates markedness in the text. The topicalization is achieved at the interpersonal level of metafunction where the reader's focus is essentially centred on that which is new but presented in quite an unusual manner. The images erected in the focused chunk of the texts tend to create a lasting emphatic impression of the content in the memory of the readers such that when those images are recreated in the physical context, the context of the poems is reverberated. It should be emphasised that thematization, as this, through a marked use of *Given* and *New* or inversion of *Theme-Rheme* sequence, is a linguistic trigger of foregrounding. A foregrounded bit of discourse is marked and is made outstandingly prominent for meaning investigation. Thus, marked textuality would require a systematic approach of negotiating the totality of its "essence". This is a task in stylistics and the methodologies involved are developments refined by systemic grammar. This explains why Bradford (1997) perceives stylistics as the study of varieties of language whose properties position the language itself in context.

The last extract (Olafioye, p.29) is a case of substitution. In *Death: their last official performance*, there is an omission of the verbal element 'is'; or preferably 'will be' stylistically replaced with the colon [:], a punctuation mark that performs a grapho-thematic function of showing a pause that would normally accompany 'a mention' of death in a discourse situation. Also, the break the colon signals in the structure is a textual imitation of a break in life or existence at the instance of death.

Therefore, situation stands out at the centre of activities in the meaning-making process. Beyond textuality, the social and sociological constructs informing its patterning are incorporated into the mainstream of systemic linguistics. As this approach evolves through decades, it metamorphosed into what is currently referred to as systemic functional linguistics. The development takes into cognizance the use that is made of a language corpus. From a pragmatic dimension, a stretch of language is a performance of certain action(s). More often than not, these actions are enmeshed in the "Form". They only become concretized and acceptable as a form of linguistic behaviour on an occasion of use, especially in a non-native context which is characterized by linguistic variation, deviation and creation. Contemporary systemic-functional theory is, thus, seen as a linguistic approach which has meaning in its global (and most definite) sense as the goal of a linguistic enquiry (Daramola, 2005: 67). So, when investigating discourse style, a down-to-the-rudiment kind of analysis should be the target. In other words, an intensive attempt should be made to demystify the meaning-bearing properties tangled in-between the webs of phonological and graphological rudiments of the text.

Systemic functional grammar subsumes functional components which 'concretize' the abstractions of grammar. These functional categories are called metafunctions. According to Daramola (2005: 68), these metafunctions are:

the 'ideational', 'interpersonal' and 'textual'. All languages in use... have in their 'wordings' and 'grammar' meanings interpretable in terms of these three strands of metafunctions... Each element in a language can be gainfully explained therefore, when reference is made to what function [sic] plays in the linguistic system because the lexicogrammar as a behavioural potential realizes the metafunction.

In consonance with Halliday's (1987:39) view, speakers of any language can mean, say or perform certain actions as they co-interact. So, certain expressions are invested with indelible semantic load beyond what the overt structure conveys. This is a form of 'adornment'. Consequently, insights as this are quite beneficial to stylistics as a tool of achieving a total demystification of the webs of entanglement of semantic obscurity with which a discourse is adorned. Let us consider the following extract from Adebowale (2005: 55):

Perdition  
Awaits you  
Who stole my nanny goat  
During the last market day  
Leaving its tethered rope dangling idly ...  
At night, may you sleep  
On a mat of scorpions  
And rest your head  
On a pillow of termites  
May thirty snakes lurk around  
The thatched roof of your mud house  
For a siege – as you dream away,  
And at cockcrow in the morning,  
May Gbegbe carry you  
Straight to the town of Ramirami,  
Where it will be impossible  
For any of your relatives  
To trace you! (Underlining mine)

The ideational component of meaning in this extract is that there are certain forces beyond the ordinary which balance the actions of man in his interactions with nature. It is implied that there are people who are endowed with evil powers and who can torment or even destroy lives at the slightest provocation. Also, an expression of agony by a person whose hope is shattered and his appeal to the forces of retribution via resort to curses constitute the focus of "Perdition" (p.55). In this poem, 'backstab' and disappointment is what is idealized throughout.

On the other hand, the interpersonal metafunction gives an insight into the emotional disposition of the writer and the social force of cohesion espoused in the discourse. The interpersonal component which parades the extract is intended to stir the emotion of the culprit, make him feel uneasy until he atones for his mischievous deed by restoring the stolen item. It also deters the readers from engaging in actions which may elicit 'perdition' in return. The textuality of the extract is incantatory and its mode is invocative. This is done to create the envisaged scare-crow effect in the culprit (and other potential culprits among readers). The invocation of 'Gbegbe' to cart away the culprit to a land of no return – 'Ramirami' foregrounds the dexterity of the textual component especially when special attention is paid to loan reduplicatives – *Gbegbe* and *Ramirami* as emphásizers.



While the choice of theme carries forward the development of the text, the choice of information focus (i.e. New information) expresses the main point of the information unit, and the pattern of focus throughout the text expresses the main point of the discourse.

This has a tendency of shedding more lights on how the information supplied in the structure of the text is related to the information available in the context. Some cases of thematic focussing have been sampled from Olafioye (2002: 24 – 29) as follows for a closer consideration:

Like dogs, they barked backwards  
(Olafioye, p.24)

That the cat can climb and dismount  
Make him fall into a ditch  
(Olafioye, p.25)

He who over stays at the grave yard,  
Must surely see the ghost  
Death[:] their last official performance.  
(Olafioye, p.29)

The first two extracts (Olafioye, p.24 & p.25) are cases of inversion. This gives prominence to the first segment in each of the cases violating the usual pattern "that the last element in a clause is most significant" owing to the new information it conveys. The reverse is the case here and this is what instigates markedness in the text. The topicalization is achieved at the interpersonal level of metafunction where the reader's focus is essentially centred on that which is new but presented in quite an unusual manner. The images erected in the focused chunk of the texts tend to create a lasting emphatic impression of the content in the memory of the readers such that when those images are recreated in the physical context, the context of the poems is reverberated. It should be emphasised that thematization, as this, through a marked use of *Given* and *New* or inversion of *Theme-Rheme* sequence, is a linguistic trigger of foregrounding. A foregrounded bit of discourse is marked and is made outstandingly prominent for meaning investigation. Thus, marked textuality would require a systematic approach of negotiating the totality of its "essence". This is a task in stylistics and the methodologies involved are developments refined by systemic grammar. This explains why Bradford (1997) perceives stylistics as the study of varieties of language whose properties position the language itself in context.

The last extract (Olafioye, p.29) is a case of substitution. In *Death: their last official performance*, there is an omission of the verbal element 'is'; or preferably 'will be' stylistically replaced with the colon [:], a punctuation mark that performs a grapho-thematic function of showing a pause that would normally accompany 'a mention' of death in a discourse situation. Also, the break the colon signals in the structure is a textual imitation of a break in life or existence at the instance of death.

Therefore, situation stands out at the centre of activities in the meaning-making process. Beyond textuality, the social and sociological constructs informing its patterning are incorporated into the mainstream of systemic linguistics. As this approach evolves through decades, it metamorphosed into what is currently referred to as systemic functional linguistics. The development takes into cognizance the use that is made of a language corpus. From a pragmatic dimension, a stretch of language is a performance of certain action(s). More often than not, these actions are enmeshed in the "Form". They only become concretized and acceptable as a form of linguistic behaviour on an occasion of use, especially in a non-native context which is characterized by linguistic variation, deviation and creation. Contemporary systemic-functional theory is, thus, seen as a linguistic approach which has meaning in its global (and most definite) sense as the goal of a linguistic enquiry (Daramola, 2005: 67). So, when investigating discourse style, a down-to-the-rudiment kind of analysis should be the target. In other words, an intensive attempt should be made to demystify the meaning-bearing properties tangled in-between the webs of phonological and graphological rudiments of the text.

Systemic functional grammar subsumes functional components which 'concretize' the abstractions of grammar. These functional categories are called metafunctions. According to Daramola (2005: 68), these metafunctions are:

the 'ideational', 'interpersonal' and 'textual'. All languages in use...have in their 'wordings' and 'grammar' meanings interpretable in terms of these three strands of metafunctions... Each element in a language can be gainfully explained therefore, when reference is made to what function [sic] plays in the linguistic system because the lexicogrammar as a behavioural potential realizes the metafunction.

In consonance with Halliday's (1987:39) view, speakers of any language can mean, say or perform certain actions as they co-interact. So, certain expressions are invested with indelible semantic load beyond what the overt structure conveys. This is a form of 'adornment'. Consequently, insights as this are quite beneficial to stylistics as a tool of achieving a total demystification of the webs of entanglement of semantic obscurity with which a discourse is adorned. Let us consider the following extract from Adebowale (2005: 55):

Perdition  
Awaits you  
Who stole my nanny goat  
During the last market day  
Leaving its tethered rope dangling idly ...  
At night, may you sleep  
On a mat of scorpions  
And rest your head  
On a pillow of termites  
May thirty snakes lurk around  
The thatched roof of your mud house  
For a siege – as you dream away,  
And at cockcrow in the morning,  
May Gbegbe carry you  
Straight to the town of Ramirami.  
Where it will be impossible  
For any of your relatives  
To trace you! (Underlining mine)

The ideational component of meaning in this extract is that there are certain forces beyond the ordinary which balance the actions of man in his interactions with nature. It is implied that there are people who are endowed with evil powers and who can torment or even destroy lives at the slightest provocation. Also, an expression of agony by a person whose hope is shattered and his appeal to the forces of retribution via resort to curses constitute the focus of "Perdition" (p.55). In this poem, 'backstab' and disappointment is what is idealized throughout.

On the other hand, the interpersonal metafunction gives an insight into the emotional disposition of the writer and the social force of cohesion espoused in the discourse. The interpersonal component which parades the extract is intended to stir the emotion of the culprit, make him feel uneasy until he atones for his mischievous deed by restoring the stolen item. It also deters the readers from engaging in actions which may elicit 'perdition' in return. The textuality of the extract is incantatory and its mode is invocative. This is done to create the envisaged scare-crow effect in the culprit (and other potential culprits among readers). The invocation of 'Gbegbe' to cart away the culprit to a land of no return – 'Ramirami' foregrounds the dexterity of the textual component especially when special attention is paid to loan reduplicatives – *Gbegbe* and *Ramirami* as emphásizers.



Furthermore, in the text just cited, the ideational component tends to give clues to the experiential meaning engendered in the text; the interpersonal component tends to shed more light on the role relation that the text constructs or the underlying tenor function; and the textual metafunction is an index of the pragmatic motivation for text configuration the way it appears. When these variables are closely studied in text in the light of their contextual triggers, they culminate in objective and valid results. Hence, if a consideration of the occasion underlying a discourse is central to text composition, the same is required in its decomposition if we are to gain access to the inherent information value. In poetry, for example, the interpersonal component sustained in the mood is an index of appreciating the affective (beyond the denotative) essence of the text. Hence, the provisions in the Systemic-Functional Grammar become handy for manipulation as a way of demystifying a complex chain of structures; and determining their effectiveness in relation to accomplishment of the discursal goals. This, again, is a meeting point between stylistics as an investigative strategy and systemic grammar as its veritable tool.

Also, the concept of hierarchy in systemic grammar demonstrates the interrelatedness of various structural components into a logical, definable and perceptible whole. This brings into focus the concept of cohesion which has become a potent tool of achieving exhaustive text-decomposition. However, since meanings are realizable in definable contexts, cohesion in systemic-functional terms transcends the borders of structural unity. Systemic-Functional Linguistics allows for an incorporation of contextual clues as variables which stabilize meanings of sentences, thus transforming them into utterances whose meanings are not only 'sensible' but also referential. Systemic-Functional Linguistics focuses on language as a system which takes a definite shape in the actual process of meaning realization occasioned by stylization. The actualization of inherent meaning potentials in a language becomes manifest when the interaction among the linguistic resources is given desired consideration. As pointed out by Hjelmslev (1953: 24), a linguistic system is determined by the textual process while the process on its own is realized by virtue of the provisions in the underlying system – "a system which governs and determines it in its possible development".

Therefore, just like an onion bulb that displays interrelated layers, language use (both literary and non-literary) reflects interconnected levels; and among which no single level is exclusive of others. It is the unity of the various strands of a text that develops them into a unified body of perception (tagged discourse). A discourse of whatever genre or length becomes interpretable and meaningful when the addressee has what it takes to navigate through the different seams of meaning negotiation which are in force in the discourse in question. From the foregoing, it can be deduced that an objective and adequate decomposition of a text would require a systematic dissection of the intricately interwoven components of textuality. This access is made readily available by the tenets encapsulated in the SFL framework.

Halliday & Hasan (1976) are of the opinion that cohesion is achieved in discourse through the interactions of context-bound linguistic features. Every text is actualized by the non-structural resources of language which fortify the bond between the message and the chosen medium on the one hand and the appropriating context informing text generation and delivery on the other. A cohesive text entails effective, appropriate and goal-ended text.

In Adebowale's poetic extract, repetition of lexical items is a major cohesive device put to a peculiar use. Polyptoton is a figure of repetition which he uses to carve a distinctive identity for his disposition towards the subject of his composition. In his "We will Emerge" (pp. 4 – 5), he reiterates the fact that alienation, subjugation, mystification and other forms of injustices 'meted by tormentors' are tantamount to imprisonment rather than mere oppression. This idea is captured in the following lines where 'trap' is used in different forms:

All traps set are noted  
We will react accordingly

Darkness never ends  
For the rodent entrapped  
Inside a calabash container.

We will emerge unhurt...  
When the fire-trap is set  
For gunnugun on the Camwood tree,  
It is another bird  
That falls into it

The different manifestations of the lexical root, 'trap', are to foreground the different faces of alienation in the target context of the discourse. In each case, there is an accompaniment of the need to resist the vices for a better society. The assurance given in the last stanza stirs in the people the urge to kindle the touch of the struggle and fuel the crusade of achieving total demystification. Adebowale (p.5) draws extra-textual reference into focus. *Elulu* and *gunnugun* are entities whose understanding as used in the poem can only be fully grasped when the socio-cultural implication of the birds used is considered. *Elulu* is a rain bird, fragile and feeble. This is used to represent the 'originators of our woes' who would in the long run reap commensurate rewards of their atrocities. In a similar fashion, *gunnugun* is vulture. In the context of Yoruba land where the poet hails from, *gunnugun* is considered a creature that has affiliations with deities and which is invincible. This is what the poet uses to 'qualify' the 'torch-bearers' in the struggle as a way of boosting their morale.

Since SFL is borne out of an attempt at evolving a process of text creation which essentially involves selection and organization of meanings (including how these are transposed into linguistic substance), it is not surprising that the systemic functional model enjoys prized patronage by stylisticians. Over the decades, effective studies have been carried out using the SFL model. According to Butler (1985: 198 – 201), Halliday's (1971) analysis of William Golding's style in *The Inheritors*; Short's (1976) analysis of a passage from Steinbeck's *Of Mice and Men*; Kennedy's (1976) examination of Conrad's *The Secret Agent* and Joyce's *Dubliners*; and the stylistic work of Burton (1982) where she uses a passage from Plath's *The Bell Jar* as her illustrative text are examples of such major works. In these works, the various areas of systemic choice have been exhibited as fruitful and highly desirable in stylistic investigations. Also, they have established correlations between textuality and the characters (participants) involved.

### Concluding remarks

In view of the multiplicity of dimensions in which styles are made manifest and foregrounded in text, it becomes crucial to approach textual analysis in layers. Just as an onion bulb displays 'interlarding of layers', different levels of text can be 'ordered' and discussed one by one. Even though language exhibits interrelatedness and interconnectedness of its varying levels, the interaction between the levels can still be studied and analyzed. At each level of language description, one is studying a kind of organization in language. Beginning from the lowest rudimentary level, phonological / graphological, lexical, grammatical, semantic, pragmatic, rhetorical, as the case might warrant, are considered as potential habitation of textual style. The number and the nature of the levels to be used in a given task would be dictated by convenience for the job at hand, variety analysis, the foregrounded features in the text under study and the discussion approach employed.

In addition, the identified levels are to be studied as independently as possible using whatever linguistic approach that is deemed fit. Subsequently, a synthesis of cross-references made from the general findings would then serve as a basis for making a set of quantitatively based statements. The sequence in which the levels are studied is immaterial. However, usually, for a logical progression of the analysis, the study of the levels should be hierarchically ordered. For instance, one may begin with the analysis of the phonological or graphological rudiments to the levels of larger structures and, then, metastructures. Alternatively, one might start with semantics and proceed in the opposite direction and in the end, harvest all the marked features of the various levels to give (objective) pronouncement on the text as a whole. By so doing, it becomes easier to tie and tailor one's functional interpretation of the language as used to the context for whose expression the text was constructed in the first place.



Overall, in a second language situation, it is expected that stylistic operations would take a co-extensive dimension. This means that the tertiary layer of meaning negotiation (see Adegbija, 1982) would have to be incorporated. The nuances of the immediate socio-cultural milieu, which may not find their express expression in a foreign language, are foregrounded through lexicogrammatical creation, deviation and variation. When this happens, even though the expression of the sensibility is done in a foreign tongue, the target audience would need to graduate into a level where they can effectively utilize their native sociolinguistic potentials in grasping the envisaged meaning. In this wise, stylistics, through the resourceful provisions in SFL, becomes a potent tool which is systematically packaged in unraveling the semantic mysteries wrapped in the webs of highly foregrounded and embellished discourse; thus, making their accurate values more readily accessible to the target audience.

## BIBLIOGRAPHY

- Adebowale, B. (2005): *A Night of Incantations and other Poems*. Ibadan: Positive Press.
- Adegbija, E. (1982): *A Speech Act Analysis of Consumer Goods Advertisement*. Unpublished Ph.D. Dissertation. Bloomington: Indiana University.
- Akmajian, A. et al. (2001): *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*.
- Alabi, T. A. (2004): Approaches to Meaning and their Implications for an ESL Context. *Ilorin Journal of Language and Literature*. 1 (6), 27 – 36.
- Alabi, T. A. (2009): *Text and Ideology in Contemporary Nigerian Poetry in English: A Stylistic Analysis*. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Ilorin.
- Austin, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*. Cambridge: MIT Press.
- Bradford, R. (1997): *Stylistics*. London and New York: Routledge.
- Butler, C. S. (1985): *Systemic Linguistics: Theory and Application*. London: Batsford Limited.
- Chomsky, N. (1968): *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace & World.
- Christie, F. & Unsworth, L. (2000): Developing Socially Responsible Language Research. In L. Unsworth, (ed.) *Researching Language in Schools and Communities* (1 – 26). London: T. J. International Limited.
- Crystal, D. & Davy, D. (1969): *Investigating English Style*. London: Longman.
- Daramola, A. (2005): Towards an Understanding of Systemic Functional Theory (SFT) for Teachers of English in Nigerian Secondary Schools. In *Journal of the Nigeria English Studies Association*. 11 (1), 65 – 86.
- Dik, S. C. (1991): "Functional Grammar". In F. Droste & J. Joseph (eds.) *Linguistic Theory and Grammatical Description* (247 – 274). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins
- Fish, S. E. (1981): "What is Stylistics and Why are They Saying Such Terrible Things about It"? In D. C. Freeman (ed.) *Essays in Modern Stylistics* (53 – 82). London: Methuen and Company Ltd.
- Halliday, M. A. K. (1981): "Linguistic Function and Literary Style: An Inquiry into the Language of William Golding's *The Inheritors*". In D. C. Freeman (ed.) *Essays in Modern Stylistics* (325 – 360). London & New York: Methuen & Co. Ltd.
- Halliday, M. A. K. (1985): *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Geelong: Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K. (1987): Poetry as a Scientific Discourse: The Nuclear Sections of Tennyson's 'In Memoriam'. In D. Birch & M. O'Toole (eds.) *Functions of Style* (31 – 44). London and New York: Pinter Publishers.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hjelmslev, L. (1953): *Prolegomena to a Theory of Language*. Baltimore: Waverly Press.
- Lehtonen, M. (2000): *The Cultural Analysis of Texts*. London: SAGE Publications.
- Milic, L. (1966): "Unconscious Ordering in the Prose of Swift". In J. Lee (ed.) *The Computer and Literary Style* (79 – 106). Ohio: Kent.

- Moseley, C. J. (2005): "Prague School". In *Encarta Encyclopedia*, Microsoft Corporation, p.1.
- Nesbitt, C. & Plum, G. (1988): Probabilities in a Systemic-Functional Grammar: The Clause Complex in English. In R. P. Fawcett & D. Young (Eds.) *New Developments in Systemic Linguistics* (pp. 6 – 38). London & New York: Pinter Publishers.
- Ohmann, R. (1964): "Generative Grammar and Concept of Literary Style". In *Word*, 20, 423 – 439.
- Olafioye, T. (2002): *The Parliament of Idiots*. Ibadan: Kraft Books Limited.
- Searle, J. R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1979): "The Classification of Speech Acts". In J. Searle (ed.) *Expression and Meaning* ( 1-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorne, J. P. (1981): Generative Grammar and Stylistic Analysis. In D. C. Freeman (ed.) *Essays in Modern Stylistics* (42 – 52). London & New York: Methuen & Co. Ltd.
- Van Valin, R. D. (1996): Role and Reference Grammar. In K. Brown & J. Miller (eds.) *The Concise Encyclopedia of Syntactic Theories* ( 281 – 294). Oxford: Pergamon Press.
- Van Valin, R. D. (2003): Functional Linguistics. In M. Aronoff & J. Rees-Miller (eds.) *The Handbook of Linguistics* (319 – 336). USA: Blackwell.
- Wales, K. (2001): *A Dictionary of Stylistics*. (2<sup>nd</sup> Edition) London: Pearson Education Ltd.

## VALUE AS OBJECT OF COMMUNICATING AND DISSEMINATING PRODUCTS FROM THE HUMANITIES: ENLIGHTENMENT AND ENLIGHTENED PERSPECTIVES

**Robert Yennah**

*Department of Modern Languages  
University of Ghana, Lagon*

### **Introduction**

The humanities are a factory for knowledge and value creation. Knowledge, among most of those who cultivate it, affirms Rousseau (1967, 29), is a currency of great value which however contributes to wellbeing only to the extent that it is communicated, and has worth only when it is traded.<sup>1</sup> In this paper, we define value as the usefulness, worth or quality that benefits, and satisfies the general and/or specific needs of, a consumer. This indeed sets the tone and constitutes the background to our study of value as object of communicating and disseminating products from the humanities: enlightenment and enlightened perspectives.

In the light of the above, we consider progress and development as key aspirations of an enlightened society; aspirations which constitute the foundation of what Rousseau calls "wellbeing". Such societies require tangible and/or intangible products, crafted from within or without, that will be utilised, consumed, and assimilated by a willing public. These products (Kotler & Armstrong 2008) include industrial, business and intellectual deliverables such as those from the humanities. The humanities, or *studia humanitatis*, as appropriately defined by the Ohio Humanities Council,<sup>2</sup> involve great intellectual labour culminating in intellectual output of ideas communicated to the consumer. Such outputs or products, from the 18<sup>th</sup> century Enlightenment perspective, had to be seasoned with "utility" and/or "pleasure" and consequently stamped with the mark "useful" and/or "pleasurable", as witnessed by the prefatory notes of many producers of the period. In view of the enlightened concept of a "product" as provided by Kotler and Armstrong (*idem.*), this paper raises the issue of the extent to which today's production in the humanities, particularly in Africa, establishes the consumer, and not the producer, as the determinant of the value of the product.

We further raise the issue as to whether products from the humanities today are crafted to comply with some basic features that could make them contribute to the kind of progress and development needed in Africa.

This paper adopts a three-pronged approach involving the producer, the product and the consumer in the humanities. In comparison with the Enlightenment period, is Africa better placed, thanks to modern communication technology, to enlighten its peoples with products from the humanities in accordance with its immediate developmental needs? The responses are several, and relate particularly to the producer and the subject of communication.

### **The producer and the subject of communication**

From an ontological perspective, what is communicated relates to the producer's very being and is essentially a product of the nature and aspirations of the soul, mind and body. While the body remains the abode of the senses and sensibility, the mind gives birth to reason, the soul to faith. Eighteenth century Europe was considered as an age of reason characterised, however, by currents of pre-romanticism. Recently, Edelstein (2010) threw some light on the less obvious side of that period: "currents of mysticism, magic, mythical speculation, and hermeticism" which, together with orthodox faith practices catered for the soul, constituted a third dimension of enlightenment culture and a subject of communication. We shall, however, limit our study to the products of reason and sensibility, which were of greater interest to Enlightenment writers and relate, respectively, to the mind and body.

### **Ideas, theses, systems**

Descartes (1966, 60) deduced man's being from man's thinking faculty when he said: "I think therefore I am" (*Je pense donc je suis*). Indeed, the Enlightenment period had an exceptional passion for mental activity and the resulting ideas. Ideas, theses, concepts or systems were often the subject of



communication with a target public. This is in consonance with our being as *homo sapiens* or wise human being,<sup>3</sup> that is, a being with the capacity for knowledge and an aptitude for generating ideas. In view of such an endowment, Kant, in his famous essay *Was ist aufklärung?* (1784) addresses the intellect: *aude sapere*, or dare to know (what is within human understanding): an exhortation proposed, according to Edelstein (2010, 17) as the motto of the Enlightenment.

The opposite exhortation, which in no way contradicts but rather complements the Kantian position, is that suggested by Keith Baker as "a more fitting adage for the Enlightenment [...] *aude non sapere*, or dare not to know what lies beyond the limits of human understanding" (Edelstein *ibid.* p.16). In between knowing and not knowing, as understood here, is the principle of doubting. Concluding, Edelstein observes that "most *philosophes* placed great importance on the limits to certainty" (*ibid.*), particularly Descartes and Diderot, the latter specifically emphasising in his *Encyclopédie* the need to teach men to doubt (*ibid.*). This mental attitude or disposition sets the stage for producing and communicating ideas, theses and knowledge systems designed to further enhance the potential of the human mind and the overall development of the individual and society.

Furthermore, to the extent that one is certain of the truth, which then constitutes knowledge, one would have gone beyond the Kantian "dare to know" to "dare to communicate" or *aude communicare*. When you dare know, then you have to dare communicate so that others may also know and benefit from the value of that knowledge. That is the whole essence of design and production in the humanities as well as in modern research and results dissemination through various communication media to the stakeholders. That is indeed what Rousseau accomplished with his pro-virtue, yet publicly acclaimed and apparently anti-progress *Discourse on the Moral Effects of Arts and Sciences*.<sup>4</sup> Upon discovering and knowing the diametrically opposed trends between the Arts and Sciences, on the one hand, and Virtue, on the other, he communicated it to the Academy of Dijon in this competitive essay, and was proud to say, in conformity with the Kantian precept: "j'ai osé" (I have dared). Rousseau dared set himself up against "wits" (*les Beaux-Esprits*) and "fashion" (*les Gens à la mode*) of his time.

This manifestation of intellectual boldness, founded on the strength of a critical and absolutely independent mind, was characteristic of all the *philosophes* and their age. In all their communication enterprises and through their various productions, they sought to come up with new thinking, new ideas, thesis and systems that would raise humanity to a higher level in all fields of endeavour. On education, for instance, Rousseau (1933) had his own ideas to communicate, and it is significant for him to have said in the preface to his *Emile* (p. 2): "I say just what I think".

Indeed, the broad agenda of the Enlightenment period (1715-1789) was to enlighten the general public, by bringing about intellectual awakening, using minds to transform minds. Thus, not only was "the Enlightenment keyword 'esprit philosophique'" (Edelstein 2010, 19) or philosophical/critical mind, exemplified and popularised by an army of *philosophes*, but also, it was given various ramifications in order to combat superstition (Fontenelle), intolerance (Voltaire) despotism (Montesquieu) and even corruption (Rousseau), all of which otherwise hindered human progress, in general, and the progress of French Society in particular.

Communication in the humanities, as illustrated especially by the Enlightenment discourse and constituted into a mission, is therefore the expression of that part of human ontology that is called "Mind": a human resource par excellence for human development. Yet, beyond the reflections of the mind are also the expressions of the "Body" through the outbursts and impulses of the heart: passions, emotions, sentiments, sensibilities, all of which are experienced, observed, conceptualised or described.

### **Passion, emotions, sentiments and sensibilities**

In response to Descartes' "I think therefore I am", Bernardin de Saint-Pierre (*Etudes de la nature/Studies of Nature* (1788, 12<sup>th</sup> Study), in an equally lapidary manner posits: "I feel, therefore I exist" (*Je sens, donc j'existe*), and demonstrated this with his *Paul et Virginie* (1787). More recently, so much has been written about the history, role and psychology of emotions and feelings (Izard 1991, Dortier 1997, Reddy, 2000, 2001). While conscious of the fact that in reality, ideas and feelings have no



rigid borders (Steward 2010) our argument is that, in the same manner that a person communicates specific ideas, another with pent up emotions, or an observer of these emotions in others, expresses them as the major subject of a product designed for the humanities market. An alternative subject of communication is therefore the essentially human emotions and sensibilities the producer in the humanities industry decides to share or portray.

From the 1730s, according to Stewart (2010, 2), the development of the novel was led by authors who made the expression and interpretation of sentiments one of their major concerns. He argues that this was largely due to the transformation of passion as something terrible one was subjected to, as in 17<sup>th</sup> century drama, into sentiment one experienced, sometimes pleasurably, as part of one's self or being. This ties in with our own argument that sentiment, as well as reason, are part and parcel of the human ontology communicated to and shared with consumers of the humanities' product. Passion, emotion, sentiment, sensibilities and sensitivities are words that therefore express various degrees or perspectives of the same reality within the physical body. Sentiment, for instance, as opposed to passion, is seen as a "more subtle, varied and particularly more positive category than the classical idea of passion" (ibid.). As a major concern for authors who profess to carry out an exegesis on it, sentiment definitely is, concludes Stewart, a "subject and vehicle – notably in novels written in the first person – decisively constituting the birth of a new kind of literature" (ibid.)

In detail, passion, emotion, sentiment, sensibilities are expressed in various forms and ramifications such as love, hate, pity, jealousy, fear, anger, etc., all of which are major subjects the producers in humanities task themselves to explore in the human psyche. Rational thinking, reflecting the universal, and largely characteristic of the Enlightenment, therefore had to make room for emotion and for "I" as a subject. Thus, referring to the period 1690-1740, Atkinson & Keller (1970, 26) justifiably contend that "overt expression of emotion, an awareness that it was proper and even necessary to react strongly, [...] are visible on every hand in the writings of this period and represent a real transformation of values". Dry and hard logic addressing the mind, made room for tearful or sentiment-focused productions appealing to the heart. Such is Rousseau's *La Nouvelle Héloïse*, a fiction into which the author transposed both the "pleasant objects" of his "imagination" and "those feelings" his heart loved to feed on. He narrates the genesis of the novel as follows in his *Confessions*:

It was then that the whim seized me to set down on paper some of the situations that it suggested to me, and by recalling what I had felt in my youth, to give some sort of expression to my desire to love which I had never been able to satisfy, and which I now felt was devouring me (Rousseau, 1985, p. 401)

The feeling and desire to love, like all other human sentiments, is part and parcel of the human ontology that is usually packaged as part of the humanities' product and offered to the consuming public. In the case of his *Discourse on Science and Arts* Rousseau felt strongly about his stance to defend virtue against the corrupt influence and impact of the Sciences and Arts. In taking that position, he later testified in his *Confessions*, that the feeling came over him like thunder, at the moment he read the topic proposed by the Academy of Dijon for a prize. He sat down under an oak tree to jot down the first ideas and feelings that came over him. These constituted what he called Fabricius' Soliloquy which he read to Diderot, then imprisoned at Vincennes Castle. The visiting Rousseau notes Diderot's reaction to the soliloquy as follows:

He encouraged me to give my ideas wings and compete for the prize [...] My feeling rose with the most inconceivable rapidity to the level of my ideas [...]; and the most amazing thing is that this fermentation worked in my heart for more than four or five years (Rousseau, 1985, p. 328)

Ideas are given wings and so are feelings: they both rise or fly out of the author's being and experience into the lofty piece of art or literature being designed. This is a further testimony to the Enlightenment concept that communication in the humanities is all about ideas and feelings: to teach, to entertain and consequently impact a general or targeted public.



In this respect, and as pointed out by Dédéyan (1966, 362), the protagonists of *La Nouvelle Héloïse*, Julie and Saint-Preux, are the author's creation moved by his own sensibility which he transfers to them and which they, in turn, communicate to the other characters and finally to the reader. He refers to Plato's three-stage poetic creation and communication process, beginning with the poet's sensibility imparted to the actor and from the actor to the spectator (ibid.). Going beyond the theatre and the spectator to the printed work and the reader, the process repeats itself, and producers in the humanities infuse both the product and the consumer with their sensibilities.

In his preface to *La Nouvelle Héloïse*, M. Launay<sup>5</sup> observes that persons who like rare pleasures will take their time to read the 600 pages or so, with the same heart and mind that dictated them. Thus, in the same manner that the reflections of the human mind cannot be stifled, but rather projected and packaged into a product, so do the movements of the human heart become worthy subjects specially packaged for the edification and pleasure of the consumer in the humanities. In this respect, Vauvenargues (1981, 103, 104) affirmed that morality therefore consists in not stifling the passions but guiding them towards activities that are useful to society. This then becomes the object of communication in the humanities as examined below.

### **The product and the object of communication: Enlightenment perspectives**

Rousseau (1985, 262) stated in his *Confessions*: "The true object of my confessions is to reveal my inner thoughts exactly in all situations of my life. It is the history of my soul that I have promised to recount." Almost invariably 18<sup>th</sup> century French writers clearly indicated the object of the efforts they made to produce their work. The yardstick against which they measured the value of their products has two main criteria: to inform/teach and to entertain. They justified in a preface the purpose and value of the product: a strategy which established trust and confidence with the reader, who deserved to know what value for money/time to expect from the product. The saying "to combine business with pleasure" was their watch word, and their business was to communicate ideas of some utility, to serve the needs of the reader.

### **Utility**

In 1759, Voltaire published *Candide*, a severe critique of metaphysics and particularly of systematic optimism. He wove into the story an episode highlighting the fundamental need for the sciences in particular, but more generally all intellectual disciplines, to invest in inventing things or expounding ideas that have some utility for their consumers. Amazed at the sight of eighty volumes of a publication of the Academy of Sciences, Martin, in the book, conjectures that there must be something good in them. His host, Pococurante replies: "there could be, if only one of the authors of this rubbish had but invented the art of making pins; but in all these books there are only vain systems and not a single useful thing" (Voltaire 1960, 206)

Far from advocating for the "blind practice" of science, Voltaire later argued in 1764, in his *Dictionnaire philosophique*, that ordinary people who engaged in such practice without any scientific knowledge might be doing better, so long as the experts in physics and geometry failed to marry practicality to speculation. He questioned the rationale behind granting the greatest honours to the human mind for the least useful of its products: speculation; and concluded: "all the arts are more or less in the same situation; there is a point beyond which research becomes only a matter of curiosity: these ingenious and useless truths are like the stars which, so remote from us, hardly give us light" (Voltaire, 1964, 157-158)

Giving the general public some intellectual light, thereby enabling the mind to perceive clearly, exercise good judgement, act responsibly and bring progress and happiness to oneself and the society, was therefore the mission of the age of Enlightenment. This mission emphasised the traditional and historical role of the humanities, which consists in moral edification, development of good taste (contempt for mediocre and immoral works) and, ultimately the production of fine scholars. The usefulness of products from the humanities, then, is in all of these attributes.



In the light of this literary concern, l'Abbé Prévost, in the preface to his *Manon Lescaut*, provides a touching summary of the sentimental adventures of the protagonists and concludes: persons of good judgement will not consider this kind of work as useless. Besides the joy of pleasurable reading, one would find few episodes that would not serve the purpose of forming good manners; it is in my opinion, a great service to the public, to educate while entertaining it.<sup>6</sup>

While fighting against the hegemony and interference of the Church in political and intellectual matters, Enlightenment writers kept to the principle of their writing morally shaping society – a morality that was more secular than religious. Rousseau, a utilitarian (Yennah, 1998) was the champion of that moral crusade since 1749 when his *Discourse on the morally corrupting and physically enervating effects of Science and the Arts* won the Dijon Academy prize. In his *Nouvelle Héloïse*, which systematically expresses love in terms of flames and fire, Rousseau still upheld virtue and concluded:

this novel with its gothic tone is more suitable for women than are philosophy books. It can even be useful to those of them who, while living dissolute lives, have maintained some love for honesty<sup>7</sup>

In the preface to his *Liaisons dangereuses*, Laclos (1961, 4-5) was even more elaborate than Rousseau in establishing the value or usefulness of his novel. After stating the principle that "the merit of a piece of writing is in its utility or pleasurable character or both, if possible", he emphasised that his novel was intended to contribute to good manners by unveiling the stratagems used by persons of bad manners to corrupt those who are well behaved. Besides, "the youth of both sexes would learn that friendship offered so easily by persons of bad manners is a dangerous snare, as fatal to their happiness as it is to their virtue".

Today, the principle of utility is not lost: Under "The Researcher's Motivation and Interest of the Study", Pierre N'da (2007, 106) devotes a paragraph entitled "Practical Utility of the Research Undertaken", concluding that a humanities' product resulting from research should show real intellectual, cultural, social, etc. benefits, and should provide solutions to problems that confront the society. If the main business of the humanities remains the creation and dissemination of useful knowledge, the adjunct mission is providing pleasure and gratification.

### **Pleasure and gratification**

*In ancient Rome, the rulers thought that the most basic needs of the masses could be reduced to Panem et circenses: bread and entertainment. Bread (panem) is useful in nourishing the body; entertainment (circenses) feeds one's sensibilities. Fontenelle, at the end of the 17<sup>th</sup> century, understood the human need for what is pleasant and gratifying; and therefore contended that as far as he was concerned even truths need to be pleasant.<sup>8</sup> This principle of incorporating pleasure and gratification into the humanities product dominated the aesthetics and ethics of 18th century writers. For instance, pressed by Madam de la Mésengère to proceed with his story about the stars, provided it gave her pleasure, Fontenelle remarked: "Ah! Madam ... it is not the kind of pleasure you could have from Molière's comedy; it is the kind which, I know not where, is in the mind and which amuses only the intellect".<sup>9</sup> By this statement Fontenelle further divides the principle of pleasure into two: one, more subtle, enjoyed by the mind and the other, more sensational, enjoyed by the body.*

A humanities' product is therefore expected to incite definite reactions from the consumer to reflect the values the latter derives from it. These reactions could be as different as there are readers, as suggested by Rousseau (1967, 3) in the preface to his *Nouvelle Héloïse*. On the one hand, affirms Rousseau, the style and substance of the book would provoke various negative reactions<sup>10</sup> but, on the other hand, the pleasure to be derived by those it will please will not be mediocre: it will be extreme pleasure. Thus Rousseau signaled the ingredient of pleasure he added in good measure to the book.

It is evident, from the above, that the consumer of a humanities' product opens both the mind and the heart to access and assess it, as it is being consumed. Such a product not only appeals to the mind, but also touches the sensibilities and sensitivities of the human heart in a "thousand ways" as



Rousseau put it. In Voltaire's (1960, 255-257) *L'Ingénu*, when the protagonist (L'Ingénu) was imprisoned and had nothing else to do but read all the books in the prison library, not only did he learn new ideas but also his feelings were swayed in many ways as he tasted, devoured one product after another: poetry, translations of Greek tragedies, some French plays. Verses expressing love touched L'Ingénu's soul with both pleasure and pain, as they reminded him of his lover St Yves. La Fontaine's fable *Deux pigeons* pierced his heart. Molière enchanted him while endowing him with knowledge about manners in Paris and the foibles of human nature as exemplified in *Tartuffe*. Upon reading modern French plays, such as *Iphigénie*, *Phèdre*, *Andromaque* and *Athalie*, inspired from Classical Greek tradition, Ingénu was in ecstasy; he sighed and wept. He read *Cinna*. He did not weep: he admired.

There is, however, the other side of the coin. When L'Ingénu read *Rodogune*, he immediately noticed it was not by the same author as the others. The ensuing conversation between him and Gordon tells it all:

- What is it that informs your judgement?
- I can't yet put my finger on it; but these verses neither speak to my ear nor to my heart.
- Oh! But they are just verses, replied Gordon
- L'Ingénu replied "why then should they be written?" (ibid.)

The narrator continues: "After very attentively reading the play, without any other intension but that of having pleasure, he looked at his friend with dry, surprised eyes, and did not know what to say. Urged to account for his feelings, he responded: "I hardly understood the beginning; I was revolted by the middle; the last scene moved me, though it appeared to me unrealistic" (ibid.)

Taking pleasure in the humanities' product is however fraught with some level of subjectivity which Voltaire exaggerates in his *Candide* through the character Senator Pococurante, an unrepentant, virulent critique, who no longer seeks pleasure in the humanities. His taste had gone blunt partly out of vanity and partly because he was surfeited, blasé. While *Candide* finds the paintings in Pococurante's collection beautiful and the music at his concert delicious, Pococurante himself finds the former a mere "imitation of nature" while the latter is simply "noise". He cannot stand the "ridiculous songs" awkwardly introduced into two or three scenes of some musical tragedies. Concessions made in favour of Virgil's *Enéide* are easily wiped off in the same breath. He admits that the fourth and sixth books of the *Enéide* are excellent. For the rest, his description of the characters is decisive, and he concludes: "I do not think there is anything as cold and as unpleasant".

The lesson here is that the pleasure sought from and/or the reaction to a product of the humanities is essentially personal; yet the producer is enjoined to consciously introduce a measure of it into the very essence of the product in a manner that touches either the mind or the heart, or both, of the consumer. After the enlightenment assessment of the value of the humanities' product, the latter will be subjected to further assessment from what we call the enlightened perspective.

### **The consumer and value in communication: enlightened perspectives**

We have demonstrated above how Enlightenment producers of literary works often established the value of their literary output in its utility and/or pleasurable character. Today, modern industry provides an enlightened perspective to the concept of a product, perceived as "anything that can be offered to a market for attention, acquisition, use or consumption that might satisfy a want or need. Products include [...] physical objects, services, [...] and ideas" (Kotler & Armstrong 2008). The players around the product are the producer who designed the product and "offered" it to the "market", and the consumer whose "want or need" might be satisfied. In the light of this enlightened concept, and with reference to both the Enlightenment and our African settings, we will examine the rationale for a producer paying particular attention not only to the practical indicators of product value but also to the status and needs of the customer.



### **The customer and customer needs**

The social structure in 18<sup>th</sup> century France was made up of the clergy, the nobles and the third estate, all of whom constituted the general public for any humanities' product. While some works were produced at the behest of aristocratic customers, as is the case of Rousseau's *Emile*, which focuses on child education and was commissioned by Madam de Chenonceaux for the education of Mably's son, Monsieur de Sainte-Marie, others were produced by authors with more broadly targeted customers.

Thus, Norman Hampson (1972, 136) quotes Diderot as saying that his works address the *philosophes* and that, for him, there are no other men in the world;<sup>11</sup> while Voltaire is cited as saying: "There are always in our country people out of touch with the genteel and who are not of the century and are inaccessible to the advancement of reason, and over whom the atrocities of fanaticism reign".<sup>12</sup> In the same breath he adds: "It suffices that the people be guided and not educated. They are not cut for it... It is not the manual worker that should be educated, it is the good bourgeois, city dweller"<sup>13</sup> (ibid., 135)

Of course, the type of knowledge the *philosophes* had to offer was above the peasants and tradesmen. It might have even been a waste of time to target them for the simple reason, concludes d'Holbach, (ibid., 135) that "the masses do no more reading than they reason. They neither have the leisure nor the capacity for it"<sup>14</sup>

Cynical as these statements may sound, and particularly from the helmsmen of the Enlightenment, they could be taken in good faith, and Norman Hampson (ibid., 136) absolves their authors by affirming that "These attitudes neither imply scorn nor hostility towards those whose task is to accomplish work that is useful to the society [the working class]. The *philosophes* hope that the slow progress of education, little by little, will raise the most intelligent among the masses to a level that they can participate in the affairs of civil society".<sup>15</sup>

In the light of the above, we admit Diderot was sincere and focused, taking into account the substance of his works. Voltaire was conscious of a structural divide, similar to what is called in today's world of ICT the "digital divide" by which some large components of society are excluded *de facto*. Indeed, more than fanaticism, the ordinary people today are dominated by ignorance consolidated by conservatism; and what Voltaire understood to be the need to "guide" rather than "educate" them, is what is seen today as the need to "sensitise". Formulate messages, adopt appropriate communication media and create conditions whereby a target public is no longer "insensitive" to issues, but rather allow these issues to penetrate the barriers of ignorance and conservatism, is what we understand by sensitisation, "guidance", according to Voltaire. As for d'Holbach, the leisure and capacity to read and to reflect is the crux of the matter among the peasants and tradesmen.

Today, Africa has its peasants and tradesmen too, with an often quoted 70% of the population in agriculture and mostly illiterate. It also has its intellectual population, various echelons of civil servants, private sector employers and employees, etc. What choices are producers in the humanities supposed to make of their target group from among the varied public? Should the choice be dictated by the nature of the ideas they communicate, by a common agenda, or by the character and status of the targeted public? Can we afford the same attitude adopted by Diderot, Voltaire and d'Holbach in favour of a minority elite or should the humanities help uplift the mass majority, thanks to products disseminated through media that are adapted to their status and culture?

For the purpose of redefining the role of the humanities, particularly for the development of Africa through communication, the definition of a product by Kotler and Armstrong (2008) may be adapted to read: a publication or production, such as in language and literature, performing and fine arts, history and archaeology, religion and ethics, philosophy and jurisprudence etc. designed, crafted and offered to the humanities market for attention, acquisition, use or consumption that might satisfy a want or need of the consumer or customer.

These humanities, using relevant ideas and appropriate communication media can change the face of Africa, particularly when the mass majority is targeted. Indeed modern mass media, essentially audio-visual, have rendered the print press less relevant in sensitising the majority illiterate populations of Africa. Arguments about low literacy rates being an obstacle to communication are



therefore defeated. Radio, television, films and other audio-aural sources are quite in tune with African oral communication tradition, and the use of these by the humanities to disseminate ideas of relevance to the wants and needs of the illiterate majority is an obvious solution to African development. Enlightenment ideas, disseminated largely by the humanities, slowly sensitised and eventually educated the masses, transformed 18<sup>th</sup> century Europe and led to the French Revolution. Similarly, enlightened ideas communicated through appropriate media can today transform the mind, body (material status) and soul of our rural folk and the underprivileged, for whom such products from the humanities are a legitimate need. Indeed, there are more realistic and measurable product value indicators than those (utility and entertainment) brandished by Enlightenment writers.

### **Realistic and measurable indicators of product value**

Enlightenment writers, as discussed above, often justified their works in prefatory notes on the basis of the utility and/or gratification offered by their product. Abbé Prévost (1967, 31), for instance, who claims to be a person of "honour and good judgement" believes his *Manon Lescaut* would be "extremely useful", each episode providing "enlightenment and lessons that substitute experience". The author's good judgement notwithstanding, such subjective assessment of their own works may be found inadequate, and one might consider, for all times, more objective, realistic and measurable indicators of the value of their works.

Before Gutenberg perfected the printing press by mid-1400, works of value were tediously copied by hand and only that value justified the drudgery of manually reproducing so many pages of manuscript. At all times the number of copies of an edition and the number of editions of a published work, are empirical indicators of the demand and the value of the product. Another measurable indicator of the value of a product in the humanities is the number of translations made of it. An eloquent example is the Bible, translated more times and into more languages than any other book for its value in satisfying the spiritual and even psychological cravings and aspirations of man.

Studies of the reception of authors and their works at various times and places are yet another indicator of the value. Very little attention is given to this aspect of studies in the humanities, though a few researchers, particularly Tanguy L'Aminot, (*Rousseau Studies* 1987 to date) have devoted their lives to such independent reception studies focusing on assessing the impact of the humanities' product on other disciplines, individuals, communities and peoples throughout time and space. The influence, impact and value of Jean-Jacques Rousseau's thought and works in Italy (Felice, 1987), Japan (Kisaki, 1988), in the Russian and Soviet world (Mustel, 1995), in Viet Nam (Tanguy L'Aminot, 2009) for instance, have been assessed and ascertained.

Other indicators in vogue are book reports and reviews which are, however, more academic and intellectual than they are a reflection of popular judgement and real social impact. Thus, the concept of a "postscript", contrary to the prefatory note, is mooted here as an author-engineered impact study of his/her own work. This exercise transcends the hopes and wishes of the author that the product would be useful or pleasurable. Authors and reviewers of so-called "Best sellers" are yet to provide postscripts establishing the transformational impact of a humanities' product on individuals, groups, communities and peoples, in terms of positive changes in skills and knowledge base, mental disposition, material circumstances and general wellbeing. Is there a greater value or value indicator in a humanities' product than these benefits to the public, for whom the product is designed? In Africa and other societies thirsting for human development, the total development of the consumer of the humanities product should be paramount.

Unfortunately, at all times, the syndrome of "playing to the gallery", as Rousseau remarked with disgust, has often been the bane of the humanities. In his time Rousseau refused to play to it. Today the gallery takes the form of various seminars, colloquia, symposia, workshops and "talkshops", at which participants reciprocally pat themselves on the back for a brilliant paper presented. Worse of all, the "gallery" also takes the form of various academic institutions specialised in making libraries from research work and recognising the authors of such intellectual output with awards, degrees, or promotions. These become the finality of the product. The individuals who have obtained the



recognition are the sole beneficiaries. The output presented before a jury is not seen as being pre-tested before an informed public for its utility or as a report to such a public on its measured impact on its consumers, whose needs in one form or the other, have been satisfied. As a project expected to impact individuals and society, the humanities' product should raise questions about its capacity to change and scale up attitudes, mindsets and wellbeing; or as a report, it should establish whether or not these objectives have been achieved on a target population of consumers.

Today, in our developing world, and in support of the social sciences, there is the need for problem-solving humanities which identify social groups and their needs and provide solutions that directly benefit them. Such is the play *Desert dreams* (1997) by Yaw Asare, sensitising today's youth against risking their lives across the wilderness in search of greener pastures. But of course, no impact study has been carried out to establish its real value in communicating a salutary message to a target public.

## Conclusion

From an interdisciplinary approach, this paper has examined the economic and empirical dimensions of value as object of communicating and disseminating products from the humanities. It considers any writer in the humanities as a producer, any output in this domain as a product, and all who access the product in one way or the other, as consumers. In line with this historical mission of the humanities, particularly during the age of Enlightenment, and even today, creators of ideas and portrayers of emotions relating to their own being, experience, imagination, conceptualisation, have focused on utility and entertainment as the hallmark of a worthwhile product. Other indicators, reflecting the public reception of the product, often underscore that value.

Beyond emphasising utility and entertainment, in the context of developing societies like Africa, this paper calls for greater attention to the consumers, particularly the less privileged of them, and their intellectual and socio-economic needs that stare us in the face; for it is in meeting those needs through appropriate communication media that the humanities can establish their real value. Indeed, this paper has gotten its consumers right: producers in the humanities, academics who need to be exhorted to consider the imperative necessity of their products complying with some standard indicators of value for the overall benefit of the consuming public. The paper, on the basis of the principle it upholds, is however incomplete, in the absence of a study on its impact on you, the target consumer.

Finally, if in our underdeveloped societies the humanities were up in arms, in a concerted effort and with common agenda, like the *philosophes* of the 18<sup>th</sup> century; if producers in the humanities designed and disseminated products about our common problems of corruption, indiscipline, obscurantism, superstition...; and if they measured the impact of their own products, then the humanities would be evolving into scientific humanities that would better serve humanity. Indeed, the sciences can also be considered in the same light as has been done in this paper with regard to the humanities.

<sup>1</sup> « La science est dans la plupart de ceux qui la cultive une monnaie dont on fait grand cas, qui cependant n'ajoute au bien-être qu'autant qu'on la communique, et n'est bonne que dans le commerce » (Rousseau)

<sup>2</sup> The humanities "are the stories, the ideas, and the words that help us make sense of our lives and our world [ . . . ] introduce us to people we have never met, places we have never visited, and ideas that may have never crossed our minds." Thus, they "help us decide what is important in our own lives and what we can do to make them better [ . . . ] they point the way to answers about what is right or wrong, or what is true to our heritage and our history [and] help us address the challenges we face together in our families, our communities, and as a nation" <http://www.units.muohio.edu/technologyandhumanities/humanitiesdefinition.htm>, downloaded 13 March 2010.

<sup>3</sup> *World Encyclopedia* (2001, p. 746)

<sup>4</sup> Title given by G. D. H. Cole to his English translation of Rousseau's *Discours sur les Sciences et les Arts*.

<sup>5</sup> See Michel Launay's introduction to Rousseau's *La Nouvelle Héloïse*, Paris, Garnier Flammarion, 1967, p. xix.

<sup>6</sup> « Tel est le fond du tableau que je présente. Les personnes de bon sens ne regarderont point un ouvrage de cette nature comme un travail inutile. Outre le plaisir d'une lecture agréable, on y trouvera peu d'événements qui ne puissent servir à l'instruction des mœurs ; et c'est rendre, à mon avis, un service considérable au public, que de l'instruire en l'amusant ». *Avis au lecteur* p. 30.

<sup>7</sup> « Ce recueil avec son gothique ton convient mieux aux femmes que les livres de philosophie. Il peut même être utile à celles qui, dans une vie déréglée, ont conservé quelque amour pour l'honnêteté » Preface to Rousseau's *La Nouvelle Héloïse*.

<sup>8</sup> Selon moi, il n'y a pas jusqu'aux vérités à qui l'agrément ne soit nécessaire (Fontenelle, *Entretiens sur la pluralité des mondes* cf. Lagarde et Michard XVIII<sup>e</sup>S, p. 26)

<sup>9</sup> Ah! Madame — ce n'est pas un plaisir comme celui que vous auriez à une comédie de Molière; c'en est un qui est je ne sais où, dans la raison, et qui ne fait rire que l'esprit.

<sup>10</sup> Le style rebutera les gens de goût ; la matière alarmera les gens sévères [ . . . ] Il doit déplaire aux dévots, aux libertins, aux philosophes ; il doit choquer les femmes galantes, et scandaliser les honnêtes femmes. A qui plaira-t-il donc ? Peut-être à moi seul ; mais à coup sûr il ne plaira médiocrement à personne.

<sup>11</sup> J'adresse mes ouvrages aux philosophes; il n'y a guère d'autres hommes au monde pour moi!

<sup>12</sup> « Il y a toujours dans notre nation un peuple qui n'a nul commerce avec les honnêtes gens, qui n'est pas du siècle, qui est inaccessible au progrès de la raison et sur qui l'atrocité du fanatisme conserve son empire »

<sup>13</sup> « Il est à propos que le peuple soit guidé et non pas instruit. Il n'est pas digne de l'être... Ce n'est pas le manœuvre qu'il faut instruire, c'est le bon bourgeois, c'est l'habitant des villes »

<sup>14</sup> Le peuple ne lit pas plus qu'il ne raisonne. Il n'en a ni le loisir ni la capacité!

<sup>15</sup> Ces attitudes n'impliquent ni mépris ni hostilité envers ceux qui ont pour tâche d'accomplir un travail utile à la société. Les philosophes espèrent que les lents progrès de l'éducation parviendront peu à peu à élever les plus intelligents du petit peuple jusqu'à la participation à une société policée »



## BIBLIOGRAPHY

### Primary Sources

- Abbé Prévost. (1967): *Histoire du Chevalier des Grieux et de Manon Lescaut*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Laclos, C. (1961): *Les liaisons dangereuses*. Paris : Garnier Frères.
- Rousseau, J. J. (1933): *Emile*. Translated by Barbara Foxley, London: J. M. Dent & Sons Ltd.
- Rousseau, J.-J. (1967): *La nouvelle Héloïse*, Paris : Garnier-Flammarion.
- Rousseau, J.-J. (1985): *The Confessions*. Translated by J. M. Cohen. Suffolk : Richard Clay Ltd., Penguin Classics.
- Vauvenargues, L. C. (1981): *Introduction à la connaissance de l'esprit humain*, Paris : Garnier Flammarion.
- Voltaire (1960): *Candide dans Romans et Contes*, Paris : Garnier Frères, Edition Bénac.
- Voltaire (1960): *L'Ingénu dans Romans et Contes*, Paris : Garnier Frères, Edition Bénac.
- Voltaire (1964): *Lettres philosophiques*, Paris : Garnier Flammarion

### Secondary Sources

- Atkinson, G. & Keller, A.C. (1970): *Prelude to the Enlightenment : French literature 1690-1740*. Seattle, WA.
- Dédéyan, C. (1966): *Jean-Jacques Rousseau et la sensibilité littéraire à la fin du XVIIIe siècle*. Paris : Société d'Édition d'Enseignement Supérieur.
- Descartes, R. (1966): *Discours de la méthode*, Edition Geneviève Rodis-Lewis, Paris : Garnier Flammarion.
- Dortier, J. F. (1997): "Variations culturelles: regard anthropologique sur les émotions" in Dortier, J. F. (ed.) *Comprendre les émotions, Sciences Humaines 68*, 27-29. En ligne [http://www.scienceshumaines.com/comprendre-les-emotions\\_fr185.htm](http://www.scienceshumaines.com/comprendre-les-emotions_fr185.htm).
- Edelstein, D. (ed.) (2010): *The Super-Enlightenment: Daring to Know too Much*. Oxford : Voltaire Foundation, University of Oxford.
- Felice, D. (1987): *J.J. R. in Italia. Bibliografia (1816-1986)*, Bologna, CIUEB,.
- Izard, C. E. (1991): *The Psychology of emotions*. New York.
- Kisaki, K. "J.J. R. au Japon (1876-1983): Bibliographie chronologique", *The Kyoto University Economic Review*, April 1988, 33-84.
- Kotler, P. & Armstrong G. (2008): *Principles of Marketing*. Pearson: Prentice Hall.
- L'Aminot, T. (2009) « Rousseau au Viêt Nam. *Tô Tâm et La nouvelle Héloïse* », *Études Jean-Jacques Rousseau* 17, 2007-2009, 167-189.
- Mustel, C. (1995): *Rousseau dans le monde russe et soviétique*. Montmorency : Musée Jean-Jacques Rousseau. 112 p.
- N'da, P. (2007): *Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la Thèse de Doctorat*. Paris : L'Harmattan.
- Norman, H. (1972): *Histoire de la pensée européenne 4. Le siècle des lumières*. Paris : Editions du Seuil.
- Reddy, W. R. (2000): "Sentimentalism and its Erasure: the Role of Emotions in the Era of the French Revolution", *Journal of Modern History* 72, 109-152.
- Reddy, W. R. (2001): *The Navigation of Feeling: a Framework for the History of Emotions*. Cambridge.
- Stewart, P. (2010): *L'invention du sentiment*, Oxford : Voltaire Foundation, University of Oxford.
- Yennah, R. (1998): « L'utilitarisme de Jean-Jacques Rousseau », in *Spiritualité de Rousseau*, Études J.-J. Rousseau, Montmorency, 219-228.



## CLASSEMENT TYPOLOGIQUE DES FAUTES DE TRADUCTION ET ELABORATION D'UN BARÈME DE CORRECTION

**Enoch Ajunwa**

*Department of Modern European Languages,  
Nnamdi Azikiwe University,  
Awka - Nigeria  
enockajunwa@yahoo.co.uk*

### **Introduction**

Imaginez un monde où chaque communauté linguistique existe comme une île, sans aucune communication quelconque avec ses voisins, due au manque de l'intelligibilité mutuelle! Imaginez un monde où ni la traduction ni l'interprétation ne se pratique jamais. En effet, les conséquences sur la culture et civilisation humaine seront graves et néfastes. Peut-être, ne parle-t-on pas de la mondialisation, de l'Internet, du téléphone, du commerce international, etc., aujourd'hui. Considérée comme un acte de communication, la traduction joue un rôle indispensable dans l'ordre des choses aux niveaux national et international, d'où son inclusion dans les programmes scolaires universitaires le monde entier.

Comme, toute autre discipline, la traduction se heurte à de grosses difficultés inhérentes qui émanent des divergences linguistiques et culturelles entre les différentes communautés linguistiques. Donc, en traduisant d'une langue à l'autre, les étudiants font toutes sortes de fautes de traduction, qui gênent la correction des versions. Cependant, on dirait, sans crainte de contradiction, que l'enseignement et l'apprentissage de la traduction ne seront jamais achevés sans l'étape de l'évaluation des versions réalisées par les étudiants. Malheureusement, on constate souvent que certains professeurs de traduction sont confrontés au problème de subjectivité lors de la correction des copies d'examen car ils n'arrivent pas à déterminer les catégories de fautes. Il s'agit de ne pas avoir des critères qui pourront leur servir de barème de correction aboutissant aux résultats objectifs et applicables à tous les étudiants. Ainsi, nous nous donnons la tâche d'établir une typologie de fautes de traduction qui facilitera l'élaboration d'un barème de correction.

### **Méthode de travail**

Pour éviter un travail enseveli sous un linceul de subjectivité, nous avons suivi des démarches expérimentales. Tout d'abord, nous avons recueilli des traductions réalisées par des étudiants de l'année finale de quelques établissements d'enseignement supérieur. Les textes traduits englobent des textes littéraires, pragmatiques et scientifiques et techniques. Au lieu de jeter les feuilles pleines de fautes de traduction dans la poubelle, nous les avons rassemblées pour constituer le corpus destiné à l'analyse selon la typologie de fautes. Autrement dit, le corpus de traductions réalisées par les étudiants au cours des années constitue l'objet de notre analyse. Puis, nous avons analysé les traductions tout en récoltant des fautes. Ensuite, nous les avons classées sous forme de rubriques typologiques. Nous avons également présenté les résultats obtenus sous forme statistique. Nous visons par tout cela à déterminer des types de fautes les plus fréquentes chez les étudiants et à y proposer des solutions pratiques qui pourront être utiles pour l'avancement de l'enseignement et de l'apprentissage de la traduction.

### **Quelques réflexions théoriques sur la traduction**

En ce moment de notre travail, il faut que nous réunissions quelques définitions classiques de la traduction, touchant les diverses dimensions du sujet. Ces définitions constitueront les fondements nécessaires pour l'analyse des traductions réalisées par nos étudiants.

Jacques Flamand (1983 : 50) définit la traduction comme "... rendre le message du texte de départ avec exactitude (fidélité à l'auteur) en une langue d'arrivée correcte, authentique et adaptée au sujet de la destination (fidélité au destinataire)."



Chez Nida E. (cité par Horguelin and Bernard 1997 : 30), la traduction "...consiste à produire dans la langue d'arrivée l'équivalence naturelle la plus proche du message de la langue de départ, d'abord quant à la signification, puis quant au style" (30).

Selon Georges Mounin (1963 : 61), la traduction c'est "... le passage d'un monde culturel à l'autre." Tandis que Newmark (1998: 5) la considère comme "... rendering the meaning of a text into another language in the way that the author intended the text." [rendre le sens d'un texte dans une autre langue selon l'intention de l'auteur du texte original – notre traduction], Lederer dans Seleskovitch et Lederer (1986 : 62) voit la traduction de cette façon : "Restituer le sens dans une autre langue, c'est le rendre intelligible sur deux plans; c'est le faire comprendre sans rendre brumeux ce qui était clair, ni ridicule ce qui était digne".

Si l'on prend en considération tous les facteurs évoqués dans les définitions qui précèdent, on pourrait dire que traduire c'est rendre par écrit un texte de départ en une langue d'arrivée dans le but de préserver autant que possible, le message et le style du texte de départ. Dans cette mesure, la traduction fonctionne comme un briseur de barrière linguistique. On peut la considérer également comme une sorte de pont linguistique à travers lequel le traducteur peut transporter le message et le style d'un auteur d'une langue à l'autre.

#### Classement des fautes de traduction en rubriques typologiques

Nous présentons ci-dessous des rubriques typologiques des fautes recueillies du corpus de traductions réalisées par des étudiants. Pour ce faire, nous emploierons les abréviations suivantes : langue de départ (LD) pour l'énoncé à traduire et langue d'arrivée (LA) pour sa traduction.

#### Contresens

Par contresens nous voulons dire le contraire de ce qui est exigé. Voici des exemples tirés de notre corpus de versions.

LD: Amadi et ma mère ont mangé de la farine de manioc.

LA: Amadi and my mother did not eat garri.

LD: ... vous pourrez disposer des clefs dès le 15 juillet, 2006.

LA: (1) ...you have to deposit the keys...

(2) ... you could drop the keys ...

(3) ... could you please hand in the keys...

Commentaire : Les versions sont des contresens du texte de départ.

#### Confusion catégorielle/homophonique

LD: I don't know where he lives or what he does for a living.

LA: Je ne sais pas ou il habite où ce qu'il fait pour vivre

Commentaire : On constate une confusion de catégorie entre les syntagmes ou et où provoquée peut-être par la nature homophonique des mots.

#### Fautes grammaticales

La faute de grammaire se manifeste par la violation des règles morpho-syntaxiques nécessaires pour composer des énoncés correctes. Ce type de faute est la plus fréquente à travers toutes les versions réalisées par les étudiants. Alors, nous ne pouvons qu'en présenter sous dessous un petit échantillon.

LD: Votre lettre retient mon attention.

LA: Your letter have received my attention.

LD: S'il vous convient...

LA: If its convient...

LD: Can you drive a car?

LA: Pouvez-vous conduisez une voiture?

LD: The children are playing football.

LA: (1) Les enfants sont jouent le football.  
(2) Les enfants jouer la football.

LD: I don't know where he lives...

LA: Je ne sais pas où habite-il...

LD: ...what he does...

LA: ...quel il fait...

LD: I don't know where he lives ...

LA: Je n'est pas savoir...

*Commentaire* : Il est évident que les fautes de grammaire dominent la typologie de fautes que nous avons relevées dans les versions réalisées par les étudiants. On en dégage des fautes de grammaire de toutes sortes, y compris des verbes mal conjugués ou non conjugués, des manques d'accord entre des catégories grammaticales, des violations d'ordre de mots, des énoncés très mal ponctués, des fautes d'orthographe, etc.

### Embrouillement orthographique

Par embrouillement orthographique nous voulons dire le fait de ne pas pouvoir distinguer entre l'orthographe française et l'orthographe anglaise à cause de l'homographie interlinguale de certains mots. Les cas sont nombreux de l'embrouillement orthographique dans des versions réalisées par des étudiants. Voici quelques exemples.

LD: visite demande effet palme inform regret appartement informe  
LA: visite demande effet palme inform regret appartement informe

### Embrouillement des temps

Nous employons le terme 'embrouillement des temps' pour désigner l'idée de mélanger les temps d'une manière erronée comme dans l'exemple ci-dessous.

LD: Puis, nous nous sommes installés sous l'ombre d'arbre pour manger. J'ai mangé des ignames rôties et trempées dans l'huile de palme. Amadi et ma mère ont mangé de la farine de manioc (Ajunwa 2004: 44).

LA: Then we sat under the shade of the tree and eat. I ate roasted yam soaked in palm oil while Amadi and my mother eat garri

### Tautologie

La problématique ici consiste à répéter la même idée sous plusieurs formes, ce qui rend une version lourde, redondante et ennuyeuse. Voici des exemples dégagés des versions réelles réalisées par les étudiants.

LD: ...entre 18 et 19 heures...

LA: ...between 6 pm and 7 pm in the evening...

LD: ...my team will not be able to participate...

LA: ...mon équipe ne pourra pas incapable de participer...

LD: ...on s'est reposé un peu.

LA: ...we rested a while or for sometime or a little.

LD: ...c'est comme si on allait fondre...



LA: ...it looked like as if we were going to melt...

*Commentaire:* Dans le premier exemple, l'idée de « in the evening » a été exprimée par « pm » ; 'incapable' c'est la répétition du syntagme verbal 'ne pourra pas', etc.

### Discordances sémiques

Par « discordance sémique » nous voulons dire les problèmes de traduction relatifs aux ambiguïtés lexiques, contextuelles ou structurelles provoqués évidemment par la connaissance superficielle d'une ou des deux langues en jeu, c'est-à-dire, LA et LD chez les étudiants. Voici des exemples.

LD: ...arbre sauvage....

LA: (1)...bush tree ...  
(2)...savage tree...  
(3)...wide tree...  
(4)...tree leaf...  
(5)...iroko tree...

### Discordances homophoniques interlinguales

Il s'agit ici de discordance sémique provoquée par l'homophonie entre deux syntagmes dans deux langues différentes, c'est-à-dire, le français et l'anglais dans notre contexte actuel. Voici des exemples.

LD: J'ai mangé des ignames rôties...

LA: I ate rotten yams...

LD: la chaleur brûlante que le soleil crachait littéralement sur la terre...

LA: the burning heat which the sun crashed literarily on the ground...

LD: ... sous l'effet de la chaleur brûlante que le soleil...

LA: ... under the effect of the brilliant hotness of the sun...

### Discordances homophoniques intralinguales

Il s'agit ici de discordance sémique provoquée par l'homophonie entre deux syntagmes à l'intérieur d'une langue donnée. Voici des exemples.

LD: ... la chaleur étouffante du soleil

LA: ... the hutness of the sun

LD: ... me donner confirmation de ce rendez-vous...

LA: ...give me confirmation weather the meeting will still hold...

*Commentaire:* Dans le premier exemple ci-dessus, il est à noter qu'en général, les gens ne font pas attention à la différence entre hut et hot au niveau de la prononciation nigériane.

### Faux amis

Selon Vinay et Darbelnet (1977:9), le syntagme autonome « faux amis » s'emploie pour décrire des « mots qui, d'une langue à l'autre, semble avoir le même sens parce qu'il sont de même origine, mais qui ont en fait des sens différents par suite d'une évolution séparée. » Comme le nom implique, ils sont vraiment les faux amis du traducteur, car ils trompent le plus souvent, des traducteurs inattentifs. Voici quelques cas que nous avons relevés des versions.

LD: ...vous pourrez disposer des clefs...

LA: ...you can dispose of the keys...

LD: ...les conditions de cette location...

LA: (1) ...the conditions of this location...  
(2) ...the conditions of this place...  
(3) ...the conditions of this site...

LD: Je vous demande de me donner confirmation...

LA: I demand you to give me the confirmation...

LD: ... nous nous sommes installés ...

LA: ... we installed ourselves...

LD: ...je me protégeais sous l'ombre d'arbre...

LA: ...I was protecting myself under the umbrella tree...

### Discordance contextuelle

Par « discordance contextuelle » nous voulons dire le choix et l'emploi d'un syntagme dans un contexte erroné. Voici des exemples.

LD: ...un arbre sauvage...

LA: ...a savage tree...

LD: ... les femmes se sont lancées encore une fois au travail...

LA: ...the wives ...

*Commentaire:* Dans le contexte ci-dessus, l'adjectif épithète 'sauvage' n'est pas cooccurrent du substantif 'tree' en anglais. Le mot juste c'est 'wild'. Egalement, c'est erroné de moduler 'femmes' en 'wives', compte tenu de l'environnement contextuel du mot source.

### Modulation erronée

D'après Vinay et Darbelnet (1977:11), la modulation c'est la "variation obtenue en changeant de point de vue, d'éclairage et très souvent de catégorie de pensée" sans changer le sens de l'énoncé. Mais nous avons relevé plusieurs cas de modulation erronée dans la mesure où les étudiants ont changé le sens de l'énoncé en le modulant. Voici des exemples :

LD: Amadi et ma mère ont mangé de la farine de manioc.

LA: Amadi and my mother ate melon soup.

LD: Voulez-vous visiter l'appartement ...

LA: (1) Will you like to visit the office...  
(2) Do you want to visit the building...

LD: ...les femmes se sont lancées encore une fois au travail...

LA: (1)...the women started weeding again...  
(2)...the wives went back to work...

LD: ...sous l'ombre d'arbre pour manger...

LA: ...under the umbrella to eat...

LD: The sun rises in the east ...

LA: Le ciel se lève à l'est...

LD: ...c'est comme si on allait fondre...

LA: ...it was as if we were going to be baked...



### Commentaire

Dans le premier exemple ci-dessus, ce n'est pas évident qu'il s'agit dans le texte original de "melon sôp". Dans le deuxième, l'appartement peut ne pas être un bureau (office) ni toute une maison (building). Dans le troisième, on dirait que la modulation du concret (weeding) pour l'abstrait (travail) est erronée car le texte source n'a pas spécifié la nature du travail que font les femmes. Ensuite, la modulation de 'ombre d'arbre' et 'sun' en 'umbrella' et 'ciel' respectivement aboutit à un changement erroné des symboles.

### Traduction littérale erronée

A cause de leur incompétence linguistique, certains étudiants tendent à faire une traduction littérale même là où une traduction oblique est exigée. Ce phénomène aboutit le plus souvent à une version gâchée par des fautes de toutes sortes. Voici des exemples.

LD: *Je vous assure, Monsieur, de mes sentiments distingués.*

LA: I assure you, Sir, of my distinguished sentiments.

LD: *... si nous nous tombons d'accord...*

LA: (1)... if we ourselves fall inside accord...

(2)... if we all fall of accord...

LD: *Peu après, ...*

LA: Small after, ...

### Tournure orale

LD: *Voulez-vous visiter l'appartement... ?*

LA: *You want to visit the appartement... ?*

### Ambiguïté lexicale

Wikipedia nous explique que certains mots présentent des sens différents selon leur contexte d'usage, un phénomène qui pose des difficultés au traducteur. Voici des exemples tirés des versions.

LD: *Voulez-vous visiter l'appartement... entre 18 et 19 heures ?*

LA: *Will you like to visit the apartment... between 18 and 19 times?*

*Commentaire:* L'étudiant se trompe par l'ambiguïté entre "heure" et "time" comme dans le contexte "Quelle heure est-il?" rendu par "What time is it?"

### Homophone intralinguale

Des homophones intralinguales sont des mots d'une même langue dont la prononciation est identique, mais dont l'orthographe, sens et origines sont différents. Voici des exemples tirés des versions.

LD: *... qui suaient à grosses goutte...*

LA: *... who sweated at a high taste...*

LD: *... ignames rôties et trempées dans l'huile de palme....*

LA: *... roasted yam deeped in palm oil...*

LD: *Practice makes perfect.*

LA:

(1) C'est on forgeant qu'on devient forgeron.

(2) C'est en forgeant qu'en devient forgeron.

(3) C'est on forgeant qu'en devient forgeron.

(4) C'est un forgeant qu'on devient forgeron.



*Commentaire:* Dans le premier exemple ci-dessus, il paraît que l'étudiant a confondu 'goutte' avec 'goûte' à cause de leur nature homophonique, la raison pour laquelle on a 'taste'. Il y a également la discordance phonémique entre on [ô], en [ã] et un [œ].

### Divergence culturelle

LD: Voulez-vous visiter l'appartement ... entre 18 et 19 heures ?  
LA: Would you like to visit the apartment... between 6 and 7 hours?

LD: What's the weather like now?  
LA: Comment va le climat?

*Commentaire:* Dans notre contexte temporel, le format '6 and 7 hours' ne tient pas.

### Ambiguïté temporelle

LD: Voulez-vous visiter l'appartement ... entre 18 et 19 heures ?  
LA: Will you like to visit the apartment... between 6 and 7 o'clock?

*Commentaire:* Dans la version, on ne sait pas s'il s'agit du matin ou du soir.

### Fausse information

LD: Amadi et ma mère ont mangé de la farine de manioc.  
LA: Amadi and my mother have eaten beans.

LD: ...my team will not be able to participate ...  
LA: (1)... mon équipe ne veut pas participer...  
(2)... mon étoile ne peut pas participer...

LD: ...je contemplais, avec pitié et admiration...  
LA: ...I complained with pity and admiration...

LD: ... les femmes qui suaient à grosses gouttes  
LA: (1)...the women who work with great enthusiasm.  
(2)... the women who were sweating with great eagerness.  
(3)... the women who weeded at a fast pace.

LD: ...je me protégeais sous l'ombre d'arbre...  
LA: ...I will be protected under the umbrella...

LD: ...c'est comme si on allait fondre...  
LA: (1)... it was as if we were going to roast...  
(2)...it was like we were going to collapse...  
(3)...it looked as if we were fainting...  
(4)...it looked as if we would fade...

### Autre sens

LD: Votre lettre retient mon attention.  
LA: Your letter is under my care.

LD: Puis, nous nous sommes installés sous l'ombre d'arbre...  
LA: Then, we stood under the shade of a tree...

### Gain d'information

LD: ...les femmes qui suaient à grosses gouttes.  
LA: ... the pregnant women that sweated.



## Franglais

LD: Practice makes perfect.

LA: Pratique fait perfect.

## Nonsens

Si on dit qu'une version est un nonsens, c'est qu'elle est dépourvue de sens par rapport au thème. Voici des exemples.

LD: What's the weather like now ?

LA: Que fait-il maintenant ?

LD: ...cannot participate...

LA: ...ne promis pas partie...

LD: ...les femmes qui suaient à grosses gouttes.

LA: (1)...the women who were serving a pregnant test.

(2)...the women who die under a great thirst.

## Distribution des fréquences selon la typologie des fautes

Pour Robins (1976 : 59), la grammaire d'une langue « often includes, in addition to grammatical categories (parts of speech) and rules, details of its pronunciation, transcription and orthography... » Suivant cette définition de la grammaire, on pourrait classer la plupart des fautes dégagées des versions comme des fautes de grammaire. Mais pour des raisons pédagogiques, nous allons la disséquer en typologie comme dans le tableau suivant.

Typologie de fautes		Fréquence	Pour cent
Homonymes (intralinguales et interlinguales)		7	0,52
Homographes (intralinguales et interlinguales)		12	0,89
Contresens		13	0,97
Tautologie		16	1,19
Homophones (intralinguales et interlinguales)		23	1,71
Abus d'emprunt (français)		26	1,93
Modulation erronée		30	2,23
Discordances sémiques		33	2,45
Ambiguïté (lexique, structurale et temporelle)		38	2,82
Fausses informations (gain ou perte d'information)		44	3,27
Autres sens		46	3,42
Traduction littérale erronée		49	3,64
Faux amis		58	4,31
Traduction lacunaire		65	4,83
Non-sens		210	15,61
Fautes grammaticales	Embrouillement orthographique et temporel, autres fautes grammaticales comme mal ou non conjugaison des verbes, manque d'accord entre des catégories grammaticales, etc.	751	55,83
<b>TOTAL</b>		<b>1345</b>	<b>100%</b>

## Analyse des données statistiques

Evidemment, le tableau ci-dessus est dominé par les problèmes linguistiques, surtout des fautes de grammaire, dont la fréquence monte à un taux de 55,83%. Il est à noter que les fautes de grammaire se trouvent dans les versions françaises aussi bien que dans les versions anglaises. Alors, ce phénomène met en relief la faiblesse générale des étudiants en matière de grammaire. Ceci est suivi des cas de non-sens (15,61%) où les versions n'ont rien avoir avec les thèmes. La traduction



lacunaire occupe 4,83% du tableau. Ici, certains d'entre les énoncés des versions sont rendues incohérent par de nombreuses lacunes, due aux connaissances superficielles de LD et/ou LA.

### **Des problèmes supplémentaires de traduction**

En plus des problèmes identifiés ci-dessus, les étudiants se trouvent parfois devant des difficultés supplémentaires posées par la qualité médiocre du texte à traduire :

- (i) illisibilité : Un texte mal écrit ou mal imprimé peut poser le problème de lisibilité aux étudiants.
- (i) mal orthographié : On trouve parfois que certains textes à traduire contiennent des mots mal orthographiés. C'est un phénomène qui provoque de la confusion chez le traducteur en formation. Par exemple : le manque d'accent sur « a » et « u » respectivement dans les expressions « a l'hôpital » (has the hospital) au lieu de « à l'hôpital » (to the hospital) et « ou il habite » ( or he lives) au lieu de « où il habite » (where he lives) ; « salle » au lieu de « sale » ou vice versa ; « littéraire » au lieu de « littérale » ou vice versa ; « whether » au lieu de « weather » etc.

### **Conclusion et suggestions**

Pour conclure, nous voulons remarquer que le résultat de cette enquête peut ne pas être représentatif de la situation globale ou même nationale. Toutefois, il nous donne une petite idée authentique du problème de l'enseignement et d'apprentissage de la traduction. Par conséquent, nous suggérons que le programme d'études soit articulé de sorte que tous les étudiants de français langue étrangère puissent suivre des cours de grammaire jusqu'à l'année finale aux départements d'anglais et de français. Egalement, nous suggérons que beaucoup d'emphase soit mise à l'aspect pratique du cours de traduction, car c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Il sera rentable, à notre avis de persuader les étudiants d'acquérir leurs outils de travail, comme les manuels de classe, les dictionnaires monolingues, bilingues et même multilingues et d'assister aux cours régulièrement. Il est conseillé de les encourager à se servir des dictionnaires pendant les cours pratiques de traduction en classe et pour faire leurs devoirs à la maison. Nous avons relevé dans des versions beaucoup de fautes issues de l'insouciance. Alors, les étudiants doivent faire attention aux points suivants : les faux amis, la clarté des idées, le réseau lexical du texte source, la concordance des temps et surtout la ponctuation correcte des versions. Finalement, nous aimerons par ce moyen lancer un appel aux professeurs de traduction d'assurer la correction des travaux pratiques, y compris les devoirs.

### **Œuvres citées :**

- Ajunwa, E. (2004): *Destined to survive/Destiné à survivre*, Onitsha : ENOVIC Publishing Coy Ltd.
- Bernage, B. et G. de Corbie (1971): *Savoir écrire des lettres*. Paris : Editions Gautier-Languereau.
- Flamand, J. (1983): *Ecrire et traduire sur la voie de la création*. Ottawa : Vermillon.
- Mounin, G. (1963): *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Newmark, P. (1998): *A Textbook of Translation*. London : Phoenix.
- Horguelin and Bernard (1997) *Pratique de la traduction*. Montréal : Version Générale.
- Seleskovitch, D. et Lederer, M. (1986): *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier.
- Robins, R. H. (1976). *General Linguistics, An Introductory Survey*. London: Longman.



## CREATING MACRO MODEL COMPONENTS FOR SHIFT ANALYSIS IN TRANSLATION

**Babatunde S. Moruwawon**

*Department of French*

*University of Ado Ekiti*

*Ado Ekiti, Nigeria*

*tmoruwawon@yahoo.com*

### Introduction

In the context of a global world in the 21<sup>st</sup> century, translation takes on an expanded importance to promote intercultural communication and to revitalize the study of literature and the humanities. Whether the text is literary or humanistic, the act of translation is primarily the same. The term 'text' should here be considered in the broader context that involves verbal, visual and musical texts. The textual situation is viewed vis-a-vis the sensibility of the target audience. In other words, the text gains its existence because it has been translated into the sensibility of the reader, the viewer or the listener. Lynn H, Dennis M.K and Rainer S. (2008). In that sense, a person creates the communication with the text through the act of translation. The initial contact with the word "translation" immediately suggests that we are dealing with the translation of words from one language into another. Literary translation is a complex structure in which words interact at several levels: pragmatic, semantic, lexical etymological, philological, cultural and historical levels. In literary translation, the word serves as the building block of linguistic, textual and contextual meaning. The translator, in his attempt to transfer these meanings from the source language into the target language by means of a universally known practice of translation, faces a plethora of linguistic, stylistic and cultural problems. This implies that the art of translation can be analysed along a range of possibilities which bring about a number of shifts in the linguistic, aesthetic and intellectual values of the source text.

### Translation, translator defined

Defining translation appears simple at first glance. However, theorists and laymen alike differ on what constitutes translation. The translator can be regarded as a "match-maker" or a "go-between". Translation in the literal sense, is the act of rendering a text in one language (the source language) into another (the target language). However, there is a growing awareness that translation studies can also avail itself of analyses involving non-linguistic situations. A message can be verbal (for example, text / speech) or non-verbal (for example, semiotic signs) or a mixture of both. In translation studies, a distinction is made between translation and interpretation. In translation, both the source and target texts are written, but in interpretation, the source and target are spoken. The source text can however be written but the transmission of the message must be written. From the point of view of analyzing the processes involved, it is perhaps more useful to treat translation as a subcategory of interpreting. Bell (1991:20) defines translation as a representation of a text in one language by a representation of an equivalent text in a second language. This definition refers to an important aspect namely equivalence, which is the central issue in translation, although its definition and relevance and applicability within the field of translation theory has generated heated controversy. However, translation should not be strictly limited to language.

Lambert (1997:60) also defines translation as:

A kind of verbal, but never strictly verbal communication and is norm-bound and culture-bound.

This definition is relevant but limiting as far as the non-linguistic aspect of translation is concerned. Translation activity cannot be restricted to language alone in the sense that the phenomenon of translation is both communicational and cultural. However, language plays a key role.



According to Nida (1944: 12) "Translating consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source-language message, first in terms of meaning and secondly, in terms of style".

This definition contains three essential terms:

- (a) "equivalent", which refers to the source-language message in the target language
- (b) "natural" which refers to the receptor language
- (c) "style" which refers to the form of the source text.

A natural rendering of the source text into the target text should fit into the receptor language and culture. In other words, the translation should bear no obvious trace of a foreign origin in terms of meaning and style. Meaning in this sense is a genetic term that covers not only the referential, connotative and grammatical equivalence of a word but also what is left unsaid, what is hidden behind the words, what George Steiner (1977: 6) calls the "total operative context". The successful transfer of style from the source language to the receptor language is a challenge to the translator. Translation of a text from one culture into another culture signals a number of problems. These problems come up because what has value as a sign in one cultural community may be devoid of significance or may generate different meanings in another, and it is the translator who is uniquely placed to identify the intricacies involved with a view to reconciling. Translators are "privileged readers" of the source text. Unlike the ordinary source text or target text reader, the translator reads in order to reproduce. He decodes in order to re-encode. Each reading of a text prior to its translation is a unique act. A successful translation approaches two ideals:

- (a) Fidelity, that is, it accurately renders the meaning of the source text, not adding, subtracting, intensifying, nor weakening any part of the meaning and
- (b) Authenticity, that is, the translation appears to a native speaker of the target language to have originally been written in that language.

However, these two concepts are looked at differently in recent translation theories. Fidelity, with its inherent notion of "sexual" loyalty, is contested not only for being gender blind, but also for prioritizing the so-called "original" as the source text. A certain dose of freedom from the "sexual loyalty type" helps the translators to get rid of the sense of guilt that accompanies in trying to be a bit creative or original. The same goes for the concept of authenticity too.

A rigorous word-for-word copy of the text would lose much of the impact of the writing not only because cultural differences would be ignored, but also because linguistic factors such as idioms would be trampled upon. Thus, word-for-word translations often result in mistranslation, as revealed in translations generated by machine translation systems. To be a good translator, one must not only be at ease in the source language, but also and more importantly, a skilled writer in the target language. For this reason, most translators choose to translate into their mother-tongue. Inevitably, a translated text reflects the translator's reading and this is yet another factor which defines the translator as a non-ordinary reader, and his translation as a non-ordinary transfer. This is because the ordinary reader can involve his or her own beliefs and values in the creative reading process.

On the whole, I would submit that translation is interaction as enunciated by Cordonnier (1995). This interaction is a process which takes place not only between the "translational trinity" in the translation process that is, the author, translator and the target reader but also between the signs which constitute the text.

### **Translation shifts**

Translation shifts are the consequences of the translator's effort to search for translation equivalence between two different languages. Shifts are mandatory and optional problem-solving strategies adopted consciously by the translator to minimize the inevitable loss of meaning when rendering a text from one language into another. This process of translation should be carried out in accordance with the norms and principles of translation. Shifts are mandatory actions when they are



dictated by the structural discrepancies between the two language systems involved in the translation process; optional when they are dictated by the translator's personal stylistic preferences to which he resorts consciously for the purpose of natural and communicative rendering of a source language text into another language. The demand of double loyalty brings about the occurrence of shifts in translation and manifests itself on four levels of diversity: linguistic, cultural, historical and interpretative.

**Linguistic diversity:** Linguistic codes are arbitrary systems. The idea of arbitrariness precludes the possibility that two linguistic codes would place every sign at the same point on their respective scales. The importance attributed by the different societies to the incompatibility for language pairs is an important guideline for the translator to understand society's attitude to translation and translatability (Aixela 1992: 110).

**Cultural diversity:** The ultimate aim of translation is to provide a communicative channel between the source text and the target text across cultural barriers. Every linguistic community has its own set of customs and values. Each community convey meanings by means of their linguistic code and conventions. In the course of translating these customs and values across cultural barriers, translators have to undergo an intercultural process which demands new strategies and solutions in the process of cultural adaptation in translation.

**Historical diversity:** The horizontal or geographic distinction between language is linked with another vertical or historical nature which will always occur in translation, due to the fact that the source text precedes the target text. Modes of communication and value systems are in a continuous state of flux and evolution. Therefore, the intertextual value and connotations of the lexical items and the communicative strategies change constantly.

**Interpretative diversity:** The bilingual and bi-cultural competence of the translator would play a role in the interpretation of the source text and the consequent translation into the target text. The text cannot be considered as a static specimen of language but essentially as the verbalized expression of an author's intention as understood by the translator as reader; who then recreates this text for another readership in another culture. This dynamic process explains why the perfect translator does not exist (Mary Snell-Hornby (1988: 1-2):

Discussion on the Macro model presupposes the existence of a micro model. The micro level represents the semantic dimension, represented by the message shared by the source text and the target text which are supposed to convey the same message. Q. R. Mohammed and R. A Ali, (2000). The macro model forms the syntactic dimension, where each of the two texts is assigned a different syntactic description since these texts represent two different embodiments of the same message. This message forms the core of all translation activities. The existence of this message which is shared by the two texts provides us with the criterion to formulate the "tertium comparationis" required for comparing the two texts (Q.R. Mohammed and R. A Ali, 2000). The position of the message serves a dual purpose. On the one hand, it provides the model with a good means to form a qualitative balance between the source text and target text. On the other hand, this position represents the maximum balance between the form and content of the message. However, the position of the message can be changed slightly depending on the orientation of the translation and the relationship between form and content in both texts. The adoption of any one of these components will make the translation result into certain types of shifts; micro or macro.

### **The macro model component**

The macro model is an independent broad level of analysis that involves a considerable amount of obligatory and optional shifts which take place at a level higher than the micro level. The macro level accounts for all variables of texture, culture and style which contribute to the occurrence of



shifts. It involves a number of components with each of them accounting for their individual variable and the possibility of shifts within each component. This paper aims at expanding the earlier discussions of Q. R. Mohammad and R. A. Ali (2000) on the topic. The work also relies on much of their claims as basis for the exploration of the phenomenon of shift. For the purpose of this paper, I will limit myself to three of these components. These are: semantic, pragmatic and stylistic components.

### **The semantic components**

Meaning is a major thrust in all translation activity. As far as translation is concerned, the translator has to do his best to transfer the meaning of the source text into the target language. Since meaning transfer is not straightforward process, it is the translator's duty to make relevant semantic adjustments in order to accomplish his task. The semantic adjustments are analysed as semantic shifts, which can be obligatory or optional.

The former are dictated by the unavoidable semantic gaps between the source language and target language. Such gaps are mainly caused by some cultural and conceptual differences between the two languages. Conceptual differences arise when the translator attempts to maintain the gist of the original message while at the same time attempting to adopt some means of semantic shift. The analysis of both types of shifts has to be carried out by extracting the semantic relations among the lexical items of the source text and examining the possibility of conveying similar relations into the target language by similar or different formal devices.

Example:

Veuillez agréer, Madame la directrice  
l'expression de mes sentiments distingués

Possible translations:

- (a) Best wishes or kind regards.
- (b) Yours faithfully.
- (c) Yours sincerely.

"Yours faithfully" and "yours sincerely" will be the most relevant translation equivalents. However, depending on the languages involved any of the three options could be used. In all formal correspondence in letter writing in English letter, b and c are appropriate. Meaning extraction should be done in the light of the immediate situation in which the source text functions; otherwise, the analysis will be out of order. The selection of linguistic elements to convey a particular meaning is determined by the elements of the situation in which these words are used. The variations of equivalent meaning in translation bring about some significant implications. First, is the necessity of taking the situational variables into account in defining the meaning of the source text. Second is the impact of translation on the realization of meaning. Parts of this meaning are mapped by the linguistic organization of the language in which this meaning is encoded. It can be safely generalized, that, if the context of situation is changed, changes will take place in the linguistic texture. Wilss (1982:71) conversely affirms that, if a shift is carried out at the linguistic level, this context of situation will also change. To further this, let us consider for instance Melby's (1990:209):

"Is there any water in the refrigerator?" A French translator living outside the continent of America will render his translation of this sentence as:

Y-a-t-il de l'eau potable dans le frigidaire?

However, in the context of a normal American family, it would be a question of whether there is a pitcher in the family refrigerator containing enough cold water (above zero degree celsius cold, probably below 10 degrees) to pour into a glass and have a good drink.

To a scientist performing an experiment in the laboratory, it may be asking whether there is a substance in the laboratory refrigerator containing water that might interfere with an experiment using microwaves. The above examples assume that semantic shifts in translation depend on the context and situation of use. They also assume that there is no meaning that is independent of context.



Translation cannot be seen as a simple task of haphazard matching of source language lexical items with their target language counterparts. The translator needs to analyze the meaning of the source language lexical items before attempting to find equivalent meaning for these items. The process of finding semantically equivalent lexical items is carried out by performing a variety of shifts in the source text. By means of careful contextual conditioning, the translator may remove or insert some componential values that are related to the source text lexical items. For example, the translation of the word "devil" whose etymological meaning is "satan", if translated into Arabic would mean nothing unless an etymological shift is used Nida (1969: 107). This means that the translator has to refer to its etymological origin and then transfer it into the target language. (Jacobson 1959:234);

Whenever there is a deficiency, terminology may be qualified and amplified by loan words or loan translations or semantic shifts and finally by circumlocutions.

### **Pragmatics component**

Pragmatics studies the purposes for which sentences are used, the real-world conditions under which a sentence may be appropriately used and alternate. Stalinker (1973:38)

For example:

Morts de quatre-vingt-douze et de quatre-vingt-treize  
personnes

Possible pragmatic translation shifts.

- (a) The death of '92 and '93
- (b) The death of 185 people.

The purpose of the source language French text is not lost in using numerals to render the target language equivalents. The sentence is shortened considerably and shifted accordingly. If the numerals were spelt out as words in English, the contemporary reader might be puzzled by the use of words instead of the numerals. The second translation is a mistranslation due to translator's lack of pragmatic shifts occasioned by the source text language. The meaning of a single sentence may vary in accordance with the purpose behind it and the conditions surrounding the communicative act.

The analysis of pragmatic shifts in translation can only be carried out by attending to the immediate cultural context of situation of the source text and matching it with that of the target language, so as to put a finger on the possible areas of shifts when the translator tries to convey the same message into the target language. The analysis should account for variables such as the intention of the author, his expectation, the time of utterance. (Mohammad and Ali, 2000). In other words, the analysis will take into consideration the major roles of language as a means of communications. What is important here is that the realization of these functions varies greatly from one language to another. This is because languages make use of different formal devices for realizing similar speech acts. These formal variations include all lexical and syntactic means allowed by the grammar of each language.

Besides,, cultures may differ in the rules on when certain speech acts can be appropriately performed. In this regard, one may refer to the considerable differences between languages; English and Arabic, French and Yoruba. For example, Arabic speakers frequently use words containing religious references for greeting, thanking etc.

Example:

BarakaAllahu  
Blessing of God upon you.

Allah Yhaliik  
May God preserve you



Functionally corresponding formulas do not contain such references for greetings or thanking in both languages. However, there exists some functional similarities between French and Yoruba in the formal realization of "imperatives"

Examples:

Venez manger du riz  
Ewá je iresi

This arrangement is lacking in English formal realization of imperative; it is not so in French. English uses an imperative construction while intending to convey a polite invitation. Kaplan (1972:ix) attributes this ability to the fact that speakers of English organize their thoughts by means of culture specific devices described as "rhetorical devices". This imperative construction can be neutralized through the use of "please" as in "please, come and eat rice," an element that has been introduced in the French version: "Venez mangez du riz" which can be shifted as "Venez mangez du riz, s'il vous plait".

This discussion reveals that the content of these formulas and the categorization of speech act into greeting; thanking, etc is a universal phenomenon. The linguistic realization of these acts and the rules of their performance in one language "do not necessarily have exact equivalents in another language" (Enkvist, 1973:57). The implication of Enkvist's statement on the phenomenon of shifts is self evident. First, one needs to account for certain linguistic differences in order to point out the possibility of shifts within a text. It helps to identify in each language where formal devices are used for particular acts. Both formal devices can be compared so as to point out the obligatory and optional shifts between them. (Mohammad and Ali 2000).

### **The stylistic component**

*Encarta English Dictionary* (2004) lists eleven definitions of style. Its third definition says: it is a way of writing or performing; the way in which something is written or performed as distinct from the content of the writing or performance. According to Lynch (2001), style refers to everything about your way of presenting yourself in words, including grace, clarity and a thousand indefinable qualities that separate good writing from bad. In a word, style is used as a term distinct from content in writing and it stresses form or format. In other words, style means "how" whereas content refers to "what". If style appears secondary in priority, it certainly stands very high in importance. It is only natural that good form should convey that content in a sufficient and adequate way. In translation, discussion on faithfulness in content has always been emphasized and treated seriously but faithfulness in style seems to pose more difficulties. In literature, style is the novelist's choice of words and phrase and how the novelist arranges these words and phrases in sentences and paragraphs. Style allows the author to shape how the reader experiences the work. For example, one writer may use simple words and straightforward sentences while another may use difficult vocabulary and elaborate sentence structures. Even if the themes of both works are similar, the differences in the authors' styles make the experience of reading the two works distinct. Without extensive reading, the capture of the so-called style is really a tough challenge.

Logically, content and style formulate a whole that cannot be neatly separated. Any content is expressed in a specific style. Yet when comparison and contrast is carried out, certain nuances are found to exist among a group of writers, between different genres and within a certain historical period. In interlingual communication, there are four major communication events:

(a) the communication events which may be embedded within the source text.

In other words, a particular text may contain the data of a communication event, for example, a conversation, exchange of letter, argument, or debate.

(b) the circumstances in which the source (the author) produces a text for a set of receptors.



The manner in which receptors respond to such likewise involves two aspects.

- (a) the translator's role in producing a translation of a text and
- (b) the receptor's decoding of the message, either as the result of reading the text or of hearing it read (as the case of interpretation).

I would discuss three stylistic aspects that are relevant to translation these are: the author's style, the genre style, and the historical style

### **The author's style**

The circumstances involved in the production of a text must be carefully considered in the translation of such text. This is because the "what", "where", and "why", of a text not only influence the way in which the author encodes his message but they also have important implications for a faithfully rendering of the message into another language. It is possible for a translator to formulate in his mind the style of a specific author. This is possible through the translator's extensive reading and observation of the subject matter. The complex style of an author may contain long, elaborate sentences with many ideas and descriptions. If the translator, for the sake of his readership, wants to make his translation more acceptable and appealing, I suggests that he must always bear in mind the central principle which is style. He must be conscious of such an author's long, elaborate, complex sentence structures and make necessary stylistic shifts in his translation accordingly.

### **Genre style**

*Encarta English Dictionary* (2004) defines genre as "category of artistic works: the categories of that artistic works can be divided into form, style, or subject matter". From this definition, genre is also closely associated with style. Literary genres cover the followings: biographies, autobiographies, children's literature, history writing, science writing, poetry, short stories etc. The concern of all serious historians has been to collect and record facts about the human past and often to discover new facts. The foremost characteristic of history writing is the historian's effort to write in a true-to-type way. In the translation of this genre, the translator has to accommodate the appropriate stylistic shifts in order to differentiate the so-called historical facts from the historian's opinion on the subject. The same goes for poetry, letter writing, auto-biographies, etc.

### **Historical style**

In the history of French literature, there were two important movements: classic and romantic movements, which formed their own specific styles. Classicism, when applied generally, means clearness, elegance, symmetry and repose produced by attention to traditional forms. It is sometimes synonymous with excellence or artistic quality of high distinction. More precisely, the term refers to the culmination and initiation of Greek and Roman literature, art and architecture. Because the principles of classicism were derived from the rules and practices of the ancients, the terms came to mean the adherence to specific academic canons.

In translating this style, the translator will have to equip himself with wide knowledge about Greek and Roman literature, art, and other cultural aspects so as to preserve the archaism in the target language and to make such stylistic shifts easy to carry out. The translator is faced with a dilemma of too much accommodation of shifts to meet the target reader's tradition. The result can be akin to the work of a traitor. However, it is worth noting that inadequate stylistic shifts leads to mistranslation of the source texts. It is the responsibility of the translator to find the appropriate place between these two ends.

Every language has its own distinct stylistic conventions which may give rise to stylistic shifts in translation. When two or more target language equivalents are available at the translator's disposal to express the same source language meaning, the occurrence of shifts becomes unavoidable. Stylistic

shift is therefore a cover term used to refer to the variety of macro formal modifications of the source text during interlingual transfer into the target language. Stylistic shifts can be explained with reference to the distinction between obligatory and optional application of language rules. An obligatory rule in one language could be optional in another.

One serious implication of stylistic shifts in translation is that words, sentences or expressions on a text can be differently reconstructed without a corresponding difference in the substance. (Ohman, 1964: 430). Following Ohman's statements, stylistic shifts are optional with the translator's efforts to maintain and preserve the form and content of the message of the source text and to possibly transfer his character in his translation. Form and content have a function. The activity of the translator in the treatment of the original text is likened to an ice cube that must be melted and refrozen into a different cube in the new language. Same water, different cube requiring that the translator has solid linguistic knowledge, empathetic alertness, and cultural insight. (Peden, 1989:13). The translator has to discover these functions and transfer them into the target language. Benjamin (1992:73) affirms that:

Languages are not strangers to one another, but are, a priori and apart from all historical relationships, interrelated in what they want to express. It is in translation that we can catch a glimpse of a "pure language" to turn the symbolizing into the symbolized, to regain pure language fully formed in the linguistic flux, is the tremendous and only capacity of translation (...) it is the task of the translator to release in his own language that pure language which is under the spell of another, to liberate the language imprisoned in a work in his re-reaction of that work (ibid, 80)

This is an overt reference to translation shifts at dual levels: the intra-sentential and inter-sentential levels. The occurrence of these shifts can only be predicted by referring to the rhetorical and stylistic convention of each language in question in addition to the translator' preference, choice and ability. Cases of optional shifts taking place in translation can be attributed to the difference between the source text, author and the translator as two text-producers. These differences are usually suppressed by the translator's relation to the text given. This relation is further expounded by Popovic (1970:80) that:

It is not the translator' only business to identify himself with the original, that would merely result in transparent translation. The translator also has the right to differ organically, to be independent, as long as independence is pursued for the sake of the original, a technique applied in order to reproduce a living work (...) Thus shifts do not occur because the translator wishes to "change" a work but because he strives to reproduce it as faithfully as possible and to grasp it in its totality.

Popovic's assertion reminds us of the many factors which affect the translator's adoption of a particular style in rendering a particular text into another language. One of these factors is the literary norms that may differ in the source language and target language, the case which leaves the translator with three choices: imitate the original style of the source text, to rely on the target language stylistic norms or to compromise the two by producing his translation using his own stylistic prejudice. The last two options would naturally result in a great deal of stylistic shifts. The translator reflects his own identity while trying to preserve the gist of the message of the source text. He displays much of his skill and literary flavor to get the natural equivalent of the target text. Because the act of rendering the source language message into the target language is a highly subjective issue that requires creativity from the translator. This rendering or transfer becomes possible only by means of appropriate shifts: semantic, pragmatic and stylistic.



## Conclusion

The occurrence of shifts in translation reflects the translator's awareness of the linguistic and meta-linguistic discrepancies between the source language and the target language. Since translation is concerned with the transfer of meaning, discussion on shift in translation should take into account the linguistic and the non-linguistic factors in order to achieve a comprehensive analysis of these shifts. The differences that exist between the various components bring about the distinction between the various types of equivalents in translation.

## BIBLIOGRAPHY

- Aixela, J.F.Q.R. Mohammed and R. A Ali, (2000): "Specific Cultural items and their Translation" in Jansen, P., (ed.) *Translation and the Manipulation of Discourse, Selected Papers of the CERA*: Leuven. 1992, 109-123.
- Benjamin, W (1992): *Illuminations* (tr. Harry Zohn), London, Fontana, Press.
- Bell, R (1992): *Translation and Translating*. London Longman Group United Kingdom
- Baker, M.(ed): *Linguistic Perspectives on Translation. The Oxford Guide to Literature in English Translation* Oxford University Press, Oxford New York, 2000, 20-25.
- Catford, J.C. (1965): *A Linguistic Theory of Translation* London, Oxford University Press
- Cordonnier, J.L (1995): *Traduction et culture*, Paris : Hatier / Didier
- Encarta @ online – Encyclopedia 2004 [http:// Encarta, msn.com](http://Encarta.msn.com) @1997-2004 Microsoft Corporation.
- Enkvist, N.E. (1973): *Linguistic Stylistics*. Mouton: The Hague.
- Jacobson, R. (1959): "On linguistic Aspects of Translation" in. R.A. Brower (ed). *On Translation* Cambridge, Mass; Harvard University Press, 232-239.
- Kaplan, F. (1997): *Contrastive Analysis*. London Oxford University Press
- Lambert, J. (1997): "Problems and Challenges of Transition" in Hodgson R. and Soukup, S.J. (eds) *From one Medium to Another* Sheed and Ward. Ksands City, 51-66.
- Lynch, J. (2001): *Guide to Style and Grammar*. Retrieved from: [www.Andromeda.Rutgers.Edu](http://www.Andromeda.Rutgers.Edu).
- Lynn H., Dennis M.K and Rainer S. (2008): "Translation Studies as a Transforming Model for the Humanities". Paper Presented at the XVIII World Congress of the International Federation of Translator and Interpreters, Shanghai, International Convention Center, August 4-7.
- Monday, J.(2001): *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. London and New York: Routledge,
- Melby, L.(1990): "The Mention of Equivalence in Translation". *Meta: Translator's Journal*, W/XXXV, 1, 207-213.
- Mohammad, Q. R and Ali, R.A (2000): "Constructing a Model for Shift Analysis in Translation", in *Translator's Journal* 5 (4), Retrieved from: [Http://accurapid.com/journal/18theory.htm](http://accurapid.com/journal/18theory.htm).
- Nida, E. (1969): "Science of Translation". *Language* 45 (3), 495-497.
- Nida, E. and Taber, C. (1974): *The Theory and Practice of Translation* Leiden, Britt., 1.
- Ohman, R.(1970). "Modes of Order" in Donald C.F. (ed), *Linguistics and Literary Style*. Holt, Rinehart and Winston Inc, 209-242.
- Popovic, A.(1970). "The Concept of Shift Expression in Translation" in Holmes, J., (ed). *The Nature of Translation*. The Hague: Mouton.
- Snell – Hornby, M..(1998): *Translation Studies: An Integrated Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.



## FAUT-IL TOUJOURS ÉTUDIER LA TRADUCTION AU SECONDAIRE?<sup>1</sup>

**Isaiah Bariki**

*Department of French*

*University of Ilorin*

*Ilorin – Nigeria*

*ozibar2002@yahoo.co.uk*

### Introduction

La traduction était plus ou moins la seule méthode déployée dans l'enseignement des langues classiques, principalement le latin. Cette méthode vulgarisée par des érudits allemands s'appelait jadis la méthode grammaire-traduction (Richards et Rodgers 1986 :3). Dans les universités européennes, cette méthode a été vigoureusement utilisée dans la formation des étudiants cultivés, étudiants qui étaient suffisamment sensibilisés et entraînés pour l'appréciation des grandes œuvres littéraires et philosophiques (Perrin 1991 : 65). Mais cette formation a cédé sa place à une formation linguistique.

Cette méthode traditionnelle a été utile au secondaire aussi. Seulement, elle a été négligée plus tard au profit des autres méthodes. Ces méthodes – telles les méthodes directes, audio-orales, audiovisuelles entre autres – voulaient que toute intrusion de la langue maternelle et de la méthode traditionnelle ou méthode grammaire-traduction soit rejetée dans son intégralité. La méthode communicative de l'enseignement des langues, quant à elle, n'accepterait la traduction qu'avec des réserves. Les arguments allaient ainsi : il fallait – au début – défavoriser l'écrit au profit de l'oral dans l'enseignement d'une langue étrangère. Des hurras et des applaudissements retentissent dans les milieux scolaires, car étudiants et professeurs se croyaient libérés du carcan de la traduction pédagogique ! Beaucoup justifiaient facilement leur point de vue. Lisons ce que Richards et Rogers (1969 : 5) avaient à dire à propos de la traduction en classe :

Bien que la pratique de la méthode grammaire-traduction soit répandue, il lui manque d'adhérents : il lui manque également de théories et de travaux de base qui la justifient ou qui se pénètrent sur elle en se basant sur des questions de psychologie et de théorie pédagogique. (Notre propre traduction).

S'appuyant sur la théorie behavioriste skinnerienne, certains professeurs de langues étrangères ne voyaient que des habitudes produites par le procédé de stimulus-réponse et renforcement. Selon B. P. Skinner (1974 : 59), la meilleure définition que l'on puisse donner au mot « traduction », c'est « ... un stimulus verbal qui conduit au même effet que l'original ... » (notre propre traduction). Mais Chomsky rejettera la psychologie du comportement concernant l'apprentissage des langues, car pour lui, « Language is not a habit structure. Ordinary linguistic behaviour characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy » (cité par Richards et Rodgers op. cit: 59). En un mot, le langage n'est pas toujours un comportement d'imitation. Du côté de Chomsky, il existe des « capacités innées pour l'apprentissage d'une langue » (Chomsky cité par Rivers : ibid 4, notre propre traduction). Aujourd'hui, tout donne à penser que l'ardeur des opposants de la traduction n'est plus ce qu'elle a été. Les raisons eues sont évidentes. Les progrès constatés dans les « nouvelles » approches étaient décevants et « leur succès manquait d'éclat » (Coste 1972 :17). Donc la recherche pour la « voie royale » (ibid.) de l'apprentissage des langues étrangères devait se poursuivre.

Cette recherche a mené les didacticiens à redécouvrir que la traduction pédagogique que nous désignons par le sigle « tra-péd » dans cette communication « reste un débouché important pour l'enseignement des langues » (Debyster 1987 :2). Mais la tra-péd n'est pas à l'abri des assauts des critiques quant à son manque de fondement théorique. Le thème utilisé avec prudence sans avoir pour but majeur de tendre des pièges aux élèves serait d'une certaine utilité. Chaix (1991 : 36) parlait même du « véritable malaise, voire de la misère, de la traduction pédagogique dans les domaines pratiques et théoriques ». Chaix ne soulignait que ce qu'a été dit par Lavault (1987 : 121) :



Puisque aujourd'hui la traduction est à nouveau acceptée en didactique des langues, il semble nécessaire de réfléchir à la problématique de la traduction, de redéfinir la traduction pédagogique, de l'adapter à l'évolution des méthodologies et de la rapprocher justement de cette pédagogie de la traduction qui en semble éloignée.

En quatre mots, la traduction pédagogique est utile, mais certaines questions appellent encore des réponses. Que traduire au secondaire ? Traduire pour quoi, pour qui, et comment ? Dans cette communication, nous allons essayer de trouver des réponses à « comment traduire ? ».

### **Comment traduire ?**

Le souci de nouvelles réflexions a poussé Lavault et d'autres de la théorie interprétative à l'ESIT (Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs) à proposer l'intégration de leur théorie à la traduction pédagogique. Ces tenants (Seleskovitch, Lederer, le Féal parmi d'autres) veulent une approche communicative, une merveilleuse approche qui est malheureusement fautive sur le plan pratique. Du moins, cette approche ne sera pas d'une grande utilité à l'école secondaire. Prenons l'exemple de Lavault (op. cit : 122) pour montrer qu'il est presque impossible d'être fidèle à cette approche (il s'agit ici de deux automobilistes qui se sont accrochés à un carrefour) :

Where the devil do you think you're going ?  
Look what you've done to my wing!  
Can't you use your eyes?  
The lights must have been at red for you.

Les étudiants auront tendance à donner un transcodage:

Où diable pensez-vous que vous allez ?  
Regardez ce que vous avez fait à mon aile !  
Ne pouvez-vous pas vous servir de vos yeux ?  
Les feux devaient être au rouge pour vous

Cette traduction est valable au niveau de la traduction pédagogique, car, en gros, le message voulu est transmis. Mais la question qui se pose est : est-ce qu'un locuteur natif français parlerait de la sorte ? Pour pouvoir transmettre l'ampleur des nuances voulues, Lavault propose ceci :

Hé dites donc, vous vous croyez où ?  
Vous avez vu mon aile ?  
Vous êtes aveugle ou quoi ?  
Vous êtes passé au rouge, vous n'allez pas me dire le contraire.

Cette traduction insiste sur le vouloir-dire. L'étudiant est encouragé alors à comprendre le message (à décoder) et puis à réexprimer (à encoder). Il ne se laisse pas hypnotiser par les mots. Le souci d'être fidèle au sens est atteint, le message est véhiculé comme un locuteur autochtone, mais cette approche sera au delà de la grande majorité de nos étudiants. L'étudiant nigérian dont le bain linguistique n'est pas fondé dans une ambiance purement francophone, pourra-t-il s'inspirer facilement des approches communicatives ? Evidemment pas avec tous les problèmes fondamentaux auxquels il doit faire face. Mais il faut admettre que l'approche serait plus efficace quand il s'agit de la version.

Les faiblesses dans les approches communicatives nous convainquent qu'il ne faut pas imposer faussement une systématisation théorique. C'est pourquoi nous parlons, de préférence, d'approche et non pas de méthode. Ce dont la traduction a besoin – pour le moment – est une approche pratique qui serait efficace dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Nous partageons le point de vue de Nelson Brooks (Coste 1972 : 20) qui avait signalé avant nous que le terme « méthode » était trop « limitatif et contraignant et préférerait retenir approche » (ibid). Parler d'une approche nous libère du dogmatisme méthodologique qui a trop insisté sur des fondements



psychologiques de l'apprentissage des langues. Personne ne niera l'importance des affirmations scientifiques ou des théories, mais il faut dire qu'une théorie trompeuse ne conduira pas au succès. Donc la théorisation peut céder la place à un programme fondé sur la pratique.

### **Niveaux de traduction**

Nous avons pu reconnaître trois niveaux de restitution en tra-péd. Ces niveaux peuvent se généraliser et, à leur tour, s'exprimer sous forme d'hypothèse :

**Niveau I :** La Tra-péd ne restituera que superficiellement le message original qu'il transforme (parfois) plus ou moins mécaniquement en structure artificielle dans la langue cible e.g.

- Extend my greetings to your wife.
- Aidez-moi à saluer votre femme.

**Niveau II :** Compte tenu de la primauté du langage en tra-péd, une sémantisation superficielle qui n'admet pas une structure artificielle sera admise. Autrement dit, une traduction admissible doit respecter les critères exigés en syntaxe et en lexique. C'est à ce niveau qu'opère la première traduction de Lavault citée plus haut. L'élève est fidèle aux mots, il garde ou respecte la grammaire, mais les phrases ne sont pas idiomaticques par rapport au contexte. La majorité de nos élèves ne dépasseront pas ce niveau la plupart du temps. Mais à ce niveau, ils démontrent déjà non seulement une bonne compréhension de l'original, mais ils se font comprendre assez facilement en langage. Voyons quelques exemples :

Attention, chien méchant !  
Attention a wicked dog !

Remise des diplômes.  
Presentation of certificates.

Mais ce deuxième niveau n'exclut pas le troisième, le niveau le plus haut de l'échelle, le niveau souhaité.

**Niveau III :** La meilleure traduction en classe est plus consciente d'une sémantisation naturelle qu'une production linguistique. C'est à ce niveau qu'on peut trouver la deuxième traduction de Lavault citée plus haut.

Ces trois niveaux peuvent se résumer schématiquement en :  
Tra-péd = traduction sémantique (ts) + traduction linguistique (tl).  
Où « ts » insiste sur le sens et « tl » le langage.

Au secondaire, l'accent se met sur « tl » bien qu'on ne puisse pas se passer de « ts » car le sens est important. Mais compte tenu des besoins de nos élèves sur le plan linguistique, l'on peut abaisser légèrement le niveau souhaité en « ts ». La visée générale de « Tra-péd » peut donc se résumer en :

$$\begin{aligned} \text{Tra-péd} &= \text{ts} + \text{tl} \\ &\text{ts} - 2 - 20\% \\ &\text{tl} < 1 - 8 - 80\% \end{aligned}$$

Ce déséquilibre entre « ts » et « tl » est très arbitraire, mais il est nécessaire pour ne pas décourager les élèves. A un niveau plus élevé (à l'université par exemple), les chiffres peuvent changer en faveur de « ts ». C'est à ce niveau qu'il faut insister sur la deuxième traduction fournie par Lavault. Il faut convenir que même à l'université, on ne parvient guère à une sémantisation idiomaticque.

D'une manière plus pratique, nous préconisons la réintroduction de certaines approches rejetées dans l'enseignement des langues :



(1) La mémorisation des règles de langue, des conjugaisons et du vocabulaire. Cette approche, fortement dévalorisée et méprisée, a ses avantages. A force de répéter et de lire, l'élève finit pas interioriser les mots. Cette approche a été utile dans le passé ; on peut la réintroduire avec beaucoup d'attention.

Il faut dire que rejeter complètement cette approche, c'est ignorer « toutes les cultures (chinoise, arabe, etc.) où la mémoire a été systématiquement valorisée et développée ... » (Coste, 1972 :20). Nous ne voulons pas pousser l'argument jusqu'à faire de la mémorisation la « seconde nature » de nos élèves. Mais les expressions et les mots appris par cœur pourraient être un grand atout si on les emploie avec prudence. Le professeur ferait comprendre aux élèves que le véritable sens des mots dépend du contexte. Les expressions figées telles – entendre voler une mouche, porter de l'eau à la rivière, à table, etc. – ne présentent pas beaucoup de difficultés.

Un dernier mot sur la mémorisation : le dédain de la mémorisation est très souvent fondé sur des opinions et non pas sur des recherches scientifiques (Coste, *ibid.*).

(2) Faire une liste de faux amis au profit des étudiants. La liste ne doit pas être longue. Elle devra répondre aux besoins des élèves.

(3) Faire une étude contrastive (de temps à autre) sur des éléments communs. Cette comparaison aidera les élèves à identifier certaines zones d'interférence. De courtes phrases sont conseillées. Eg.

- |   |   |  |
|---|---|--|
| (a) J' <u>ai</u> faim                       | – | I am hungry.                             |
| (b) Je doute <u>de</u> son intelligence     | – | I doubt his intelligence                 |
| (c) J'ai emprunté un livre <u>à</u> mon ami | – | I borrowed a book <u>from</u> my friend. |

Evidemment, il n'est pas conseillé de trop mettre l'accent sur ce genre d'exercices. Néanmoins l'application judicieuse d'une étude contrastive est l'une des occasions privilégiées de mettre en évidence des lacunes lexico-grammaticales dans l'anglais des élèves. Le professeur de traduction ne peut être indifférent à la justesse de l'anglais de ses élèves. Soit en version soit en thème, le professeur a beaucoup à faire pour contribuer au succès des élèves. A une époque où les élèves écrivent ou disent souvent des phrases comme « I don't aware », « Why do people poor ? » ou « I will brought it tomorrow », la responsabilité du professeur est lourde, il n'est pas à envier.

Certaines phrases isolées pourraient servir à envisager des aspects particuliers de la langue étrangère. Par exemple, on peut enseigner les adverbes en traduisant des phrases comme :

- (a) Ebiere works very hard.  
Ebiere travaille assidûment.
- (b) She works intelligently.  
Elle travaille intelligemment.

Les professeurs abusent souvent de l'emploi de phrases isolées et hors de contexte. Il est donc mieux d'entamer la plupart du temps la traduction de textes abordables et intéressants. Le choix délibéré de textes pleins de pièges peut induire en erreur.

## Conclusion

Notre approche ne veut pas rejeter la langue comme un système où les éléments structurels ou lexicaux doivent s'apprendre isolément dans tous les cours. Mais le professeur ne peut pas se passer complètement des éléments isolés. L'approche grammaire-traduction n'est plus la seule dans l'enseignement des langues au secondaire. Donc son approche peut insister plus vigoureusement sur la pratique « traductionnelle ». L'approche n'insiste plus sur une culture humaniste et classicisante, mais elle n'abandonnera pas l'écrit. Au secondaire, le recours à l'écrit doit être intensifié sans rejeter les apports positifs des psychologues, des linguistes et des pédagogues, mais il convient de remarquer les divergences ou les écarts entre la théorie et la pratique. Parfois, le seul élément commun aux deux est leur parallélisme de voie. Pourquoi donc ne pas identifier vos objectifs (en tant



que professeur de français), découvrir les besoins des élèves et vous adapter à leur niveau même si vous risquez d'être accusé de pratiquer un « isolationnisme pédagogique » (Coste 1972 : 20).

**Note:**

1. Cet article a fait sa première parution dans *La Revue Nigériane d'études françaises (RENEF)*, (5) sous le nom de Ozidi Bariki (1998). La seule modification se trouve dans le titre où le mot « toujours » ne figure pas dans l'original.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Akakuru, I. A. (1995): « Pour une pédagogie raisonnée et pragmatique de la traduction » in *RENEF*, 1 (3), 32-52.
- Capelle, M. J. (1987): « Un pas vers la traduction interprétative » *Le français dans le monde*, No. spécial – septembre, 128-135.
- Chaix, P. (1991) : « Traduire en classe pour quoi, pour qui et pourquoi ? » *Le français dans le monde*, nov/dec., 36.
- Coste, D. (1972) : « Le renouvellement de méthode de l'enseignement du français langue étrangère : Remarque sur les années 155 – 1970 » *Le français dans le monde*, No. 87, mars.
- Debyster, F. (1987) : « Préface de *Le français dans le monde* », août-septembre.
- Le Féal, K. D. (1987) : « Traduction pédagogique et traduction professionnelle » *Le français dans le Monde*, août – septembre, 107 – 112.
- Ladmiral, J. R. (1979) : *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Lavault, E. (1987): « Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction » *Le français dans le Monde*, août – septembre, 119 – 127.
- Perrin, G. (1991): « Translation – Again » *Language Learning Journal*, 64-67.
- Richards, J.C. et Rodgers, T.S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*, Cambridge University Press.
- Rivers, W.M. (1983): *Speaking in Many Tongues, Essays in Foreign Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1988): *Teaching French, A Practical Guide*, Illinois: National Textbook Company.
- Skinner, B.F. (1974): *About Behaviorism*, London: Cape.



## **GRAMMAR TRANSLATION AS AN EFFECTIVE METHOD OF TEACHING ENGLISH TO NOMADIC CHILDREN IN NIGERIA**

**Stephen B. Olajide**

*Department of Arts & Social Science Education*

*University of Ilorin*

*Ilorin - Nigeria*

*(olajide.billy@yahoo.com)*

&

**Moh'd S. Abdullahi-Idiagbon**

*Department of English*

*University of Ilorin*

*Ilorin - Nigeria*

*(msidiagbon@yahoo.com)*

### **Introduction**

The social, political and educational status of the English Language in Nigeria, as at today, is such that an average Nigerian needs to strive to, at least, communicate with the language, the level of proficiency notwithstanding. Socially, English functions as the second language; politically as the official language; and educationally, as the language of instruction at all levels of the educational institutions in Nigeria. For instance, the fact that section 53 of the 1979 Constitution stipulates that "the business of the National Assembly shall be conducted in English" underscores the recognition being given to the language in the country.

In Nigeria, success in educational programmes is often tied to competence in the English language, and it seems the only way to achieve the desired development of the Nigerian nation. Because of the enormous functions of the language (such as in ensuring smooth governance, mutual co-existence among the diverse Nigerian populace as well as for equal educational opportunities), government attaches great importance to its teaching and learning, making it a compulsory subject across the levels of education. Hence, it is the basic tool for developing literacy skills in the primary schools.

Thus, programmes like Universal Basic Education and Adult Education all emphasise the ability to write and read English among other objectives. Even in conventional schools, the teaching and learning of English is not, however, free of impediments as shown by the poor performance of students' in the annual West African School Certificate Examination and National Examination Council. Consequently, Jowitt (1991: vii.) observes that, "Now the general complaint is that the level of proficiency in the English Language within and outside the educational system has been falling, and with it, understanding, and the general level of education". As teachers of English, it is our belief that method of teaching is one of the major causes of effective or ineffective students' performance in the subject. For effective teaching, it is pertinent to first identify the four language skills: listening, speaking, reading and writing. A normal child, according to Chomsky (1975:4), acquires listening and speaking on a "relatively slight exposure and without specific training". But while listening and speaking are innate tendencies and developed unconsciously, reading and writing are learnt as the child grows, particularly under the guide of an organised system, like the school.

Listening and reading are the receptive skills, while speaking and writing skills are productive. As observed by Abdullahi-Idiagbon (2009), for the learners to benefit from classroom teaching, they must be able to successfully receive what their teachers produce in classroom. Even though learners of English have a common goal to achieve both linguistic and communicative competences, there is no doubt that learners of English as a Second Language (ESL) have some peculiar aims one of which is to be able to read and write in English.

Therefore, the cardinal aim of teaching English, according to Robinson (1991), is to enhance simple communication. As such, students should be drilled with a lot of classroom activities. But even,



within the ESL context, there exists social and educational stratification of the populace. While some learners receive their formal education in conventional schools, others are itinerant unattached wanderers, like the nomads. For nomad children, learning is not supported by an appropriate socio-economic background.

In this situation, apart from the need for the teacher of such children to be bilingual, he needs to understand their needs and tailor his teaching towards realising this objective. This makes the teaching of English, in this context, classifiable as English for specific purposes (ESP). In the words of Ajiloye (1999:143), ESP is "an approach to language teaching where all decisions as to content and method depend on learners' reasons for learning".

One method of language teaching is the Grammar Translation Method (GTM). It recognises the potentials of Mother Tongue (MT) in teaching a target language like English. For the effective teaching of English to nomadic learners at the basic level, there is need for the use of their MT. Incidentally the National Policy of Education (FRN, 2004) stipulates that the MT should be used as the medium of instruction in the first two years of primary school. This paper therefore reviews this ancient method of language teaching called "Grammar Translation Method" and proposes a re-inventing of it so as to become an effective and widely accepted means of teaching English to nomadic children in Nigeria. This becomes necessary with the establishment of Nomadic Education Programme in the country.

### **The problems of teaching and learning of english in the nigerian primary schools**

Vital as the English language is to Nigeria education, its teaching – learning has continued to grapple with fundamental problems. Such problems have to do with the intricate nature of language, the status of English in the country, cumbersome policy regarding language in education, inadequacy of instructional materials and most importantly, poor methods of teaching (Olajide, 1995, 2007, 2009). The improvement of the teaching-learning of grammar in the primary school is specifically of interest to this paper. Grammar is a crucial component of primary school curriculum and how the component is taught should be a concern to all. In this connection, Olajide (2009) identifies the learner's psychological condition, pedagogical inadequacies and the country's political instability as some of the greatest challenges confronting the teaching and learning of English (nay the grammar of English) at the primary school level in the country.

The primary school pupil is young and impressionistic. The language he speaks and understands (only fairly) is his mother tongue. It should be remembered that the mother tongue has been acquired by the child, relying on the facilities different from those he will now require in school, where he is possibly encountering English for the first time. In the latter context, he is faced with a second language that he must learn in order to record necessary academic progress and societal relevance. He needs far more time to interact with English than he has taken with his mother tongue in order to gain appreciable competence which Alabi (2009) recommends as the goal of language teaching. Even if the time to interact with English is available, say, on the school time-table, but the learner lacks self-motivation to learn English, there would be no successful learning of the language; and where the pupil is well motivated, the problem of mother tongue interference could still pose a hindrance.

As observed by Chomsky (1975), the human brain cherishes order and functions in a manner that can be likened to a computer. Once a language has been stored in it (the brain), it finds it difficult to take another language, except through proper facilitation. Interestingly, within the primary school age (that is up to about the first thirteen years of life) a person can be helped to be proficient in as many languages as possible. This underscores the role of the teacher whom Lawal (2006:4) describes as the "chief resource person".

The primary school teacher of English in Nigeria is faced with many problems. His knowledge of English is hardly adequate, since he does not have to be a specialist in English language teaching as he teaches many subjects to a particular class and may not be willing to devote special time to the mastery of English. Thus, he is most likely to teach the subject superficially. His lack of professionalism makes him oblivious of the vast resources available to him for the effective teaching of English. He also does not quite appreciate the onerous task that decision-making places on the committed and



professional English studies teacher. His instruction is not based on any instructional model, though models help to give focus and add value to teaching. In addition to his professional inadequacies, the primary school teacher of English hardly links up with parents and the larger society in order to enhance his classroom practice. Through the assignments he gives to the pupils and careful calls for instructional aids, such as books, magazines and pictures, from parents, the teacher can re-invent the teaching-learning process.

There is also the problem of political instability. Successive governments vary the ways they address issues related to Education. However, all of them have accorded English a prominent place in Nigerian education. The English language has continued to enjoy ascendancy over indigenous languages, although many Nigerians are quite uncomfortable with it. Such people wonder why it has been so difficult for the nation to substitute the language with a native one. However genuine the people's worries may be, linguistic realities about Nigeria cannot relegate English, at least, for now. The multilingual nature of the country would make it difficult for a native language to emerge as the lingua franca without leading to acrimonies. Incidentally, the countries that have advanced in the world are those that use indigenous languages in education.

The complex linguistic situation in Nigeria has serious implication for the teaching and learning of English: the learner learn from a grossly disadvantaged position, having carried their different mother tongues into the English language classroom to interfere with the target language. They also bring into the class worldviews that would not accommodate English vocabulary, grammar and oral tasks instantly. The cultural factor can be particularly relevant in the nomadic situation. The nomads (especially Fulani) are reported by Kratli (2001) to have been neglected for too long in Nigeria and have been forced to suspect things modern and strictly western. Bakari, and Umar (1991) agree with Kratli that the Nigerian nomads have suffered much subjugation and neglect. Jekayinfa (n.d) also notes that the nomads have special ways of life and require education in special ways. Incidentally, in order to eradicate domination, marginalisation and suppression, the World Bank (1995) and UNESCO (2005) have introduced programmes like Education for All (EFA) and the Millennium Development Goals (MDGS) respectively. The programmes emphasize that education should be made accessible to people all over the world, regardless of gender, and social-cultural differences; no matter the forms of disability they may suffer from.

### **The nomads and nomadic education in Nigeria**

There are two categories of nomads in Nigeria; the nomadic pastoralists (who are about 6.5 million people out of whom the Fulani are 5.3 million), and the migrant fishermen (about 2.8 millions). Altogether, out of 9.3 million nomads in Nigeria, 3.1 million are children of school age, with their literacy level ranging between 0.2% and 20% (Blueprint on Nomadic Education, 1986). The pastoral nomads will however be the focus of this paper. The reasons for their poor formal education include the following:

- a. Constant migration in search of pasture.
- b. Involvement of children in labour production system.
- c. The view that the school curriculum is not sensitive to their needs.
- d. The inaccessibility of the nomads.

All the above odds notwithstanding, the Federal Government owes it a duty to ensure that the nomadic children are educated. The National Policy on Education (2004:5) is explicit on this when it states that:

... educating is the birth right of every child, and (education) should be brought close to the environment of the child"

The above statement is an off-shoot of Article 26 of the United Nation's 1984 Universal Declaration on Human Rights, that "Everyone has the right to education". In further pursuit of this policy, the Federal Government of Nigeria established the National Commission for Nomadic Education (NCNE) by Decree No 41 of Dec. 1989. The commission was saddled with these responsibilities, among others:



- a. To provide nomads with relevant functional basic education.
- b. To provide knowledge to raise their productivity.
- c. To enable the nomadic participate in National affairs.

Nigeria has embraced this programme to democratize education further and it has recorded commendable progress. In the process, the nomads have enjoyed priority attention. Government has established the commission for nomadic education (FRN 2003). In spite of the successive governments' efforts, however, available records do not show that the nomads, especially the Fulani, have derived maximum benefits from formal learning. It is even not certain if their school children are outstanding users of the English language. The nomadic education scheme which came into force in 1990 has been confronting a lot of problems. Some of these problems have been identified by Iro (2009) as follows:

- a. Low level of employment enrolment
- b. Constant dropping out by the pupils
- c. Inadequate teachers
- d. Inadequate instructional materials.
- e. Inadequate supervision and inspection of schools
- f. Funding

As can be observed, the above list does not include method of teaching as a problem.

#### **The place of methods in the teaching of English as a second language**

The central concern in this paper is that those charged to teach English language to the nomads require unique but tested methods so as to record progress. A method that takes no cognisance of learner's unique needs and socio-cultural situation may not help. Their mother tongue, a part of their cultural heritage and a most critical aspect of their social integration, has informed their world views. Also, an assumption in the paper is that a successful method of teaching can ensure good learner proficiency in other components of the English language. Method is the theoretical underpinning of teaching. It is usually evolved from the principles and practices generally held as current and acceptable in a particular discipline at a given point in time.

A teacher requires the knowledge of methods as well as he does of the subject matter. Indeed, any teaching devoid of method is like presenting tea without sugar to a non-diabetic person! It is the ingredient that makes the soup. The language teacher that lacks the method of teaching will have his energy wasted and leave the learners worse after his lesson than he met them. It is the method he uses that will make him memorable to the learners long after the lesson. Method is broader than technique; the latter comprises the questions asked by the teacher and his ways of asking them during the lesson, his lesson plan, arrangement of his classroom, manners of relating with the learners and other classroom-related but teacher-initiated activities. Lawal and Olajide (2004) emphasize that the teacher of ESL should not only have knowledge of the subject matter, but also be sensitive to the needs of the learners. Olajide (2007:1) underscores the relevance of methods to the teaching of English at the primary school level in the second context as he observes, "the dynamic teacher...knows that there cannot be effective teaching-learning without appropriate teaching methods".

There have been many methods of language teaching, most of them emanating from research in applied linguistics (Stern 1983). Each method has had its period of popular acceptability, due to its striking features and efficacy, but none can be said to be the best. What has always been the recommendation is that the English teacher be flexible in the choice of methods (Olajide, 2009). No old method is completely useless, just as no new one is sacrosanct. Even at that, a particular method is bound to dominate during the lesson. One method we feel may be appropriate for the teaching programme to nomads who have special needs for formal education is GTM.



## **The Grammar Translation Method –A review**

Dated back to the 19<sup>th</sup> century, the GTM is the foremost traditional method of teaching a foreign language, especially an endangered language. It was evolved by Kelly (1969), a German scholar who opines that the knowledge of a language is pre-requisite to all types of knowledge. Hatt (2000) explains further that the GTM views language as a combination of discreet written words that can be translated into their foreign equivalents. The method emphasises the knowledge of rules to create sentences in the target language through the translation technique. The translation will also encompass lists of vocabulary as well as texts. Two skills of reading and writing are put to task with rigorous translation drills. The learners can then deduce or generate many sentences based on the rules of grammar taught. The following are the features of GTM.

- Learning the grammatical rules of a language and drawing comparison and contrast between the rules of the learners' mother tongue and the target language, as well as emphasising the few exceptions.
- Translating vocabularies from the mother tongue to the target language, thus enriching the vocabulary stock of the learners.
- Making literacy (and not really oracy) its focus; thus emphasising reading and writing skills. In other words, it strives to enhance accuracy and not necessarily fluency.
- Class teaching is conducted in the native language, and numerous and relevant examples are given to drill the learners.
- It conceptualises language in terms of written code, which can best be taught based at the levels of grammatical units.
- Introducing the MT as the medium of instruction.
- Paying little or no attention to pronunciation as the emphasis is on the communication.
- Translation of literary texts from the target language to the MT. Therefore exposing them to practical written passages.
- Little or no attention is paid to the content of the text.

However, as teachers of English, it is our belief that methods of teaching are instrumental to effective learning. Specifically, the GTM integrates the MT and target language. This old method would seem relevant to the present day ELT because of its unique tendency to enhance the development of the receptive skills of language (listening and reading). Receptive skills need to be sufficiently developed to feed the productive skills of speaking and writing, which can be made possible by permitting the use of the learner's mother tongue. (The Fulani child is most likely to be at home with a language teaching method that carefully uses his mother tongue to draw him into learning a foreign language.)

### **How GTM may be used to teach English to nomadic children**

Grammar forms an integral part of primary school English curriculum in Nigeria. Hence, the National Commission for Nomadic Education (2003) gives it what seems an adequate attention in its "English Language for Nomadic Schools" Series. The present writers have chosen to adapt the vocabulary exercise on p.9 Book Three of the series. Primary Three is a transitional class and teaching there should be focused. The exercise is deemed appropriate because it is meant to teach numbers to the pupils. It can also be used to teach agreement at the same time (learners at this level can hardly manage sentences with more complex structures, so the use of the simple sentences would seem to be in order.) Applying the GTM, the teacher could take the following steps to adapt the sentences in his class.

#### **Step 1:**

Teacher puts the pictures of a "woman", "girl", "basket", "house" (or hut), "bicycle", "box" and "oxen" on the table in front of the pupils. The teacher bears in mind that some of the foregoing items may not be



available in the culture of the Fulani pupils. Thus, he endeavours to find local equivalents. For example, he could substitute "bicycle" with the picture of a "pack animal" with load on it, a familiar sight to nomadic pupils who are used to migrant life.

**Step 2:**

Teacher, through interpreter (if he does not speak Fulfulde), shows each of the pictures to the pupils and gives their names. He allows as many of the pupils as possible to pronounce the object in the picture, first in English, then in Fulfulde, and again in English. The teacher uses the assistance offered by the interpreter to learn Fulfulde, to perform more efficiently. He also needs to be friendly with the pupils and attentive enough to further learn their language. He should note that GTM works most effectively when the teacher is initiated in the learner's mother tongue. After he has translated the content items into Fulfulde and re-emphasised them in English, he can move to the next step.

**Step 3:**

The teacher informs the pupils that different forms of suffixes like "s-", "es", "en", (or nothing!) are used to mark plurality in English, and that plurality involves only a noun, and pronoun, determiner or a verb when it refers to two or more people, things, or groups; that these grammatical classes are said to be in the singular once they are not in the plural.

**Step 4:**

Teacher allows the interpreter to explain Step 3 in Fulfulde, if he cannot do so by himself.

**Step 5**

Teacher now adds that plurality cannot be marked with certain **nouns** in English, e.g. "sheep", "rice" and "water". He should name these elements in Fulfulde, apart from physically showing them (or their pictures) to the pupils.

**Step 6:**

Teacher then writes the following sentences on the chalkboard for the pupils to read out in turns, after he might have read the sentences to them slowly and emphatically, showing the picture /object involved in each of the sentences; he should remember to give the Fulfulde equivalents of the sentences as shown in the box below.

ENGLISH	FULFUDE
1. (a) This is a woman (b) These are women	1. (a) Yerajo gon'no don (b) Yerabe na'in don
2. (a) Binta is a girl (b) Binta and Fatimah are girls	2. (a) Gatto non Binta (b) Binta e Fadimoh gatti non
3. (a) I have a basket (b) Ibrahim has two baskets	3. (a) Enwodi kilai (b) Ibrahim ewodi kilaje dhidhi
4. (a) Here is a house (b) These are houses	4. (a) Naidon sudu gotto (b) Naidon chudi
5. (a) My bicycle is good (b) Our bicycles are good	5. (a) Enchetekhenla ewodhi (b) Enchetekon ame ewodhi
6. (a) Abubakar's box is small (b) Those boxes are big	6. (a) Kital'Bubakar efandhi (b) Kitaje emaon'nibodhu
7. (a) This is an ox (b) Those are oxen	7. (a) Nai naghe gon dho (b) Nai naigho dho

**Step 7:**

Teacher allows the pupils to form other sentences using the noun involved in 1-7, above. He allows them to use their mother tongue considerably, while he relies on the interpreter if he does not understand Fulfulde.



### **Step 8:**

Teacher summarises the lesson in both languages. He then gives the pupils a take home assignment relevant to the present lesson, particularly to prepare them for experiences on " Subject-Verb Agreement". The teacher cannot explain in details the concept of agreement in the present, single lecture, so as not to confuse the learners. He would need a number of other lessons, possibly using and expanding the examples (in Steps 1-7) above. The teaching of English can be quite effective if it focuses on a central idea during a lesson.

One criticism of the GTM is that it does not allow for motivation. Another is that it does not give sufficient room for oral practice. Then it pays little attention to the culture of the learners. The teacher using GTM in the modern classroom can address these and other criticisms. He can motivate the pupils by reinforcing their correct responses, such as by asking the class to clap. He also draws on the cultural setting of the learners through careful exemplification.

### **Concluding remarks**

English is Nigeria's dominant language, used across domains. Its teaching and learning has however not been too successful, especially at the primary level of education where the foundation for further learning is supposed to be properly laid. Efforts should be made to revitalize the teaching-learning, particularly in form of an overhaul of methodology. Nomadic children belong in the grossly disadvantaged group in Nigeria in terms of formal education. They require to be taught English with a methodology that recognizes and enhances their unique situation, and that seeks to promote their culture. The Grammar Translation Method has its demerits, but it can be rewardingly used by the innovative and persevering teacher of such children.

### **BIBLIOGRAPHY**

- Abdullahi-Idiagbon, M. S. (2009): Teaching of Basic Language Skills Using Grammar Translation Method. Training Manual for English Language Teaching. A Seminar paper presented on *Methodologies for Teaching English Language in Primary Schools in Kwara State*. (7-12) Ilorin: Honeymoon Ventures.
- Ajileye, S.S.(2007): English for Specific Purposes/English for Professional Purposes. In Obafemi, Olu, Ajadi, G.A. & Alabi, V.A.(eds.), *Critical Perspectives on English Language and Literature*. 135-144, Ilorin: Department of English, University of Ilorin.
- Alabi, T.A. (2009): Communicative Approach as a Language Teaching Strategy. In Kwara State Universal Basic Education (Ed), *Training Manual for English Language Teachers*, (25-33). Ilorin: Honeymoon Ventures.
- Bakari, S.G. and Umar, A. (1999): Integrating Nomadic Children into the Nigeria Society: Some Basic Realities. *Maiduguri Journal of Educational Studies*, 3(2): 27-39
- Blueprint on Nomadic Education (1986): Lagos: Primary Education Section, Federal Ministry of Education.
- Chomsky, (1975): *Reflections on Language*. New York: Pantheon.
- Kelly, L. G.(1969): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Federal Ministry of Education (2004): Beyond Access and Equity: Improving the Quality of Nomadic Education in Nigeria. Presentation for the Association for the Development of Education in Africa (ADEA) Study on the Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa: Partnership and Collaboration: An NGO's Approach to Revision of Basic Education to Nomadic Pastoralists in Nigeria.
- Hatt, S.(2000): Eclectic Methods; Second Language Acquisition. *Modern Foreign Languages* (Grammar Translation Method mht. Online accessed on 25/01/2009



- Iro, I. (2009): Nomadic Education and Education for Nomadic Fulani [webmaster@gamji.com](mailto:webmaster@gamji.com)[USA].
- Jekayinfa, A.A. (Ed.) Education for All in Nigeria: Reaching out to the Nomadic population. Unpublished.
- Jowitt, D. (1991): *Nigerian English Usage. An Introduction*. Lagos: Longman Nigerian Plc.
- Kratti, S. (2001): *Education Provision to Nomadic Pastoralist: A Literature Review*. Brighton IDS Working Paper 26.
- Lawal, A.L. & Olajide S.B (2004): "English Language Teaching across the Curriculum" A workshop Held at Adesoye College, Offa on Friday 3<sup>rd</sup> and Saturday 4<sup>th</sup> of September, 2004.
- Lawal, R.A. (2006): Building the English Studies Teacher's Professional Capacity: A Schematized Framework for Instructional Resources Development. Synopsis of a paper presented in the 1<sup>st</sup> staff seminar, Department of Arts and Social Sciences Education, University of Ilorin, Ilorin, on Wednesday the 26<sup>th</sup> of July 2006.
- National Commission for Nomadic Education (2006). *English Language for Nomadic Education*. Kaduna: NCNE Press.
- Olajide, S. B. (2004a): A Cognitive Study of the Reading Comprehension Performance of Advanced Trainee Teachers in an ESL Context. *African Journal of Information Technology and Educational Media*, 1 (2) 1 – 10.
- Olajide S.B. (2009): Strategies for Improving Learner's Performance in Basic Education English. Paper Delivered on "Capacity Building for Primary School Teachers in the Four Core Subjects" Organized by Kwara State Universal Basic Education Board in collaboration with Mohlan International Ltd. and Held at Excellence Hall, NNPC Pipeline Rd, Ilorin, Nigeria, 4<sup>th</sup> May 2009.
- Stern, N.H.(1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, P. (1991): Evaluation and the Development of Quality Learning Materials, *Australian Journal of Educational Technology* 1991, 7(2), 93-116.
- Thuteen, N. (1996): The Grammar Translation Method. Website <http://www.nthuleen.com/papers> 720 report. Accessed on 24/10/2009
- UNESCO (2005): Education for All Monitoring report 2006: Literacy for Life Paris.
- Wikipedia Free Encyclopaedia, accessed on 30/03/2009.



## **NOUVELLES TECHNOLOGIES DIDACTIQUES : NOUVEAUX DISCOURS POUR INNOVER LA CLASSE DE FLE**

**Alfredina Z. P. Kuupole**  
*Institute of Education  
University of Cape Coast  
alfredkuupole@yahoo.com*

&

**Anthony Y. M. De-Souza**  
*Department of French  
University of Cape Coast  
delaluneus@yahoo.com*

### **Introduction**

De nos jours, les technologies anciennes comme la télévision, le magnétoscope et le magnétophone, qui ont contribué à populariser les méthodes d'enseignement Structuro-Globale Audio Visuelle (SGAV) ou Audio-Orale (AO) cèdent leur place à de plus puissants moyens technologiques qui combinent les atouts éparses des derniers en une seule interface. Nous entendons par là, l'avènement du multimédia pour révolutionner le monde éducatif. Qu'il s'agisse du multimédia hors-ligne dont les cédéroms d'auto-apprentissage ou du multimédia en ligne dont l'Internet, leur rôle dans la formation des apprenants et des enseignants d'une part, et le rapprochement des individus et des centres de ressources de FLE pour ce qui est de la formation d'autre part, ne peut être sous-estimé. Le monde éducatif ne reste pas non plus en dehors de cette 'révolution'. En effet, de plus en plus d'institutions scolaires et les centres de ressources se procurent déjà ces nouveaux matériels pour s'inscrire dans le courant de la modernité technologique sans nécessairement pouvoir profiter de leur pleine potentialité ni établir des liens entre les cursus d'enseignement/apprentissage dispensés et ces nouveaux matériels. Nous constatons que les nouveaux outils technologiques restent, pour l'heure actuelle, très peu intégrés dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Il s'avère utile de rappeler ici les atouts de ces supports multimédias, à savoir leur structuration hypertextuelle, la multicanalité de communication assurée par la co-présence : son – texte – image, l'interactivité, l'accès démultiplié aux informations de toutes sortes, etc. Ces quelques atouts en font des objets discursifs potentiellement très riches (Develotte, 1998 : 421) qui appellent les différents acteurs éducatifs à mettre en place des processus intégratifs pour l'exploitation de ces ressources dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Si l'école avait mis plus de vingt ans à faire de la télévision un outil pédagogique classique, il n'est plus question, à notre avis, d'attendre les prochains vingt ans pour intégrer efficacement les nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage du FLE (Vanel, 2000 : 12).

Cette quête d'intégration de nouveaux outils didactiques soulève cependant des questions pertinentes auxquelles nous devons répondre. Comment assimiler efficacement ces ressources à l'enseignement/apprentissage pour qu'il y ait de considérables gains cognitifs et communicatifs chez les apprenants ? Comment exploiter les ressources disponibles en classe et hors de la classe de FLE ? Quels sont les ajustements (spatio-temporels, ressources humaines, matériels, etc.) à effectuer pour accommoder ces ressources ?

Notre dessein est la recherche des moyens pour innover la classe de FLE à travers les nouvelles technologies. Cependant, cette innovation se doit tout d'abord de répondre aux préoccupations soulevées ci-dessus.

Cette présentation se fixe alors des objectifs multiples. Dans un premier temps, nous allons considérer les différents types de discours suscités par l'usage des nouvelles technologies en classe de langue, voire comment la créativité innovatrice de l'enseignant de langue est clé à ce nouveau contexte d'enseignement/apprentissage. Dans un deuxième temps, nous ferons l'inventaire de quelques nouveaux outils technologiques que nous proposons pour des activités de classe, à même de décupler des compétences discursives chez les apprenants. Dans un troisième temps, nous allons



proposer quelques stratégies pour pallier les contraintes auxquelles fait face l'utilisation de ces outils technologiques en enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte anglophone.

### **Types de discours suscités par les nouvelles technologies ?**

Les nouvelles technologies de l'Information et de la communication sont aptes à produire de nouveaux discours<sup>1</sup> dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Autrement dit, elles nous obligent à repenser les situations d'enseignement/apprentissage par rapport au caractère unique du multimédia – « grands publics » comme l'Internet. En effet, le caractère hypermédia des nouveaux supports en ligne et hors-ligne introduit un changement radical de perspective, au niveau de leur écriture et de la lecture que l'on en fait.

En premier lieu, les nouvelles technologies sont capables de créer une situation de communication particulière entre le sujet apprenant et le support multimédia. La nature individuelle (ou solitaire) de la consultation sur l'Internet fait que certains concepteurs des produits multimédias soient obligés d'adapter leur discours à cette fin. L'écriture adoptée sur le réseau subit alors des transformations pour permettre la manipulation individuelle de l'utilisateur (apprenant dans notre cas). En fait, les supports sont dotés d'un attribut interactif et par conséquent, permettent à l'utilisateur apprenant de se déplacer à son propre gré, de régler sa progression à travers l'information affichée mais aussi de choisir tel parcours à la place de tel autre.

En deuxième lieu, les multimédias adoptent un format de présentation de l'information qui est différent de celui des textes sur papier. Cette structuration non-linéaire de l'information caractérisée par l'insertion répétée de multiples liens activés, pose des enjeux majeurs à l'utilisateur qui doit créer sa propre cohérence ou cohésion de l'information. C'est-à-dire que l'apprenant est confronté à une situation où il doit réorganiser ou remettre en ordre (cognitivement<sup>2</sup>) l'information véhiculée et par là, contourner les multiples détours que lui imposent les divers liens hypertextes. C'est au « consultant » du support d'élaborer sa cohérence à partir des informations obtenues ; cette cohérence n'est pas ancrée dans le discours (Develotte, 1998 : 424). Cet attribut du multimédia peut être exploité par l'enseignant de FLE à des fins d'enseignement/apprentissage.

En troisième lieu, les nouvelles technologies dont les multimédias grands publics offrent une hétérogénéité multi-dimensionnelle dans les informations présentées. Tout d'abord, la multi modalité ou multicanalité des données permet à l'utilisateur-apprenant de choisir lui-même le support sur lequel baser son apprentissage. Par exemple, il peut travailler uniquement sur la vidéo tout en découpant les séquences qui lui semblent significatives pour en former un autre type de document. Il peut aussi baser son exploration sur le son (rechercher seulement l'aptitude à bien prononcer les mots) aux dépens du visuel. Enfin, il peut aussi s'intéresser seulement au texte pour la compréhension ou pour des productions écrites où il choisit peut-être de résumer le texte ou de l'élaborer. Cette hétérogénéité (multi-)dimensionnelle des nouvelles technologies comme l'Internet procure en outre de nouvelles alternatives à l'enseignement/apprentissage en général, mais également dans le domaine de la culture – civilisation, tant elle rend disponible au formateur ainsi qu'à l'apprenant, une mosaïque de supports (supports d'actualité, cinématographiques, publicitaires, artistiques, littéraires, événementiels, etc.) qui pousse à la variété des approches culturelles (Lancien, 2004 : 8).

### **Quelques nouvelles technologies à exploiter en classe de FLE ?**

Les outils ou supports que nous citerons dans cette partie de la présentation sont des services-clients proposés sur Internet ou par téléphone pour faciliter la communication. Notre attention portera principalement sur cinq : le *courrier électronique* appelé communément 'e-mail', le *bavardage* aussi appelé 'chat' et les *moteurs de recherche*. En outre, nous voudrions parler du SMS et du MMS qui sont des services téléphoniques particuliers pouvant remplir des fonctions pédagogiques spécifiques. Nous voulons montrer en quoi ces outils peuvent servir de supports pour faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE et aussi comment les exploiter en classe de FLE.

<sup>1</sup>Cf. la typologie de Develotte C. « Nouvelles technologies/nouveaux discours dans l'enseignement/apprentissage des langues » *Études de linguistique appliquée*, Paris : Didier Erudition, Octobre-décembre 1998.

<sup>2</sup>Cet exercice de mise en ordre de l'information semble très riche pour les apprenants ayant déjà acquis un certain degré d'autonomie en apprentissage ; cependant, il pose de graves dangers aux apprenants lents.



### **Le courrier électronique ou 'e-mail'**

Il s'agit d'un service internet proposé par des sites (commerciaux ou privés – appartenant à des sociétés ou à des organismes) pour permettre à leurs usagers d'envoyer ou de recevoir des courriers ou des documents sous format électronique de tailles considérables dans la moindre durée. Ce service constitue à l'heure actuelle le moyen d'échanges le plus rapide, d'autant plus que les entreprises ainsi que de grandes institutions s'en servent pour leurs correspondances officielles.

Ayant pris connaissance de quelques potentialités de communication de ce service, quelles sont ses potentialités dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE ? Présente-t-il un intérêt particulier à la classe de langue, notamment du FLE ?

Pour tout enseignant de FLE désireux d'exploiter ce service à des buts d'enseignement/apprentissage dans sa classe, il est possible d'imaginer de multiples scénarios dans lesquels il s'insère. Tout d'abord, l'outil peut permettre la communication écrite entre une classe et une autre de la même école ou entre les apprenants d'une institution et ceux d'une autre. Dans ce cas, il doit pouvoir leur proposer des activités qui les guident quant à l'utilisation de cet outil. Par exemple, après une leçon portant sur la description, l'enseignant peut par le biais des consignes précises demander à ses apprenants de faire le portrait de leur enseignant(e) préféré(e) à un(e) collègue d'une autre école. Ce type d'activité donne l'occasion à l'enseignant d'évaluer la compétence écrite et descriptive de l'apprenant. Dans sa fonction basique, ce service peut aider l'enseignant à aiguïser les compétences écrites chez ses apprenants.

Cependant, pour faciliter le suivi et la correction des productions des apprenants, il faut que l'enseignant puisse accéder aux comptes-courriers des différentes parties. Ce dernier peut imprimer les différents courriers pour la correction ou la co-évaluation de tous les apprenants afin de remédier aux difficultés orthographiques et grammaticales de ceux-ci. A la fin de l'activité, l'enseignant peut proposer le même sujet aux apprenants sous forme de devoir individuel, qu'ils doivent envoyer en fichier attaché sur son compte e-mail. Un deuxième scénario d'exploitation est de demander aux apprenants de déposer leur devoir sur le compte de l'enseignant dans les délais indiqués par ce dernier.

Ce genre d'exploitation est fertile pour l'apprentissage dans la mesure où il permet aux apprenants non seulement de s'habituer aux procédures d'envoi d'un document via e-mail mais surtout d'user de l'outil bureautique de Traitement de Texte (TT) qui est doté de fortes potentialités d'apprentissage linguistique.

En effet, l'envoi des devoirs par le Traitement de Texte implique les apprenants dans des lectures et analyses minutieuses de leur production grâce aux outils de correction orthographique et grammaticale, aux dictionnaires de synonyme ou de traduction, aux banques de données textuelles, voire aux assistants à la rédaction, tous intégrés dans la version de Microsoft Office 2007 ou Microsoft Works. En outre, les TT peuvent aider les apprenants à améliorer leur texte, d'autant plus que le logiciel leur offre l'accès à toute une bibliothèque de textes déjà écrits et disponibles sur le disque dur ou sur internet qu'ils peuvent adopter et adapter à leur texte pour l'enrichir.

Le courrier électronique peut servir de source d'information unique disponible à tous dans la même classe ou école. Dans ce cas de figure, la classe ou l'école dispose uniquement de deux (2) comptes : un pour charger les informations (en français) à l'endroit de tous les apprenants et accessible uniquement aux apprenants élus à diverses positions de responsabilité ; un autre accessible à tout le corps apprenant pour prendre connaissance des instructions/des tâches (pour la semaine), des informations générales.

En guise d'exemple, l'enseignant peut proposer la tâche suivante au groupe classe :

*« A l'occasion de la prochaine visite du Président de la République dans votre école, le Directeur invite des suggestions en termes de préparatifs de la part des élèves pour accueillir le Président ».*

- Au responsable de la classe, l'enseignant lui demande d'envoyer un mail à tous ses collègues pour solliciter leur avis sur les préparatifs à faire pour accueillir le Président.



- Aux apprenants, il demande à chacun de répondre individuellement au message envoyé par le responsable de la classe en proposant au moins trois suggestions d'activité de préparation à effectuer. Le courrier réponse est à renvoyer individuellement au compte du responsable.
- L'enseignant accède aux comptes des deux parties pour imprimer les différentes productions pour la co-évaluation en classe.

Cette dernière phase de l'activité lui permet non seulement de proposer des corrections au responsable et aux apprenants en vue de cibler les productions. Egalement, il peut assurer l'intercompréhension des informations dans toutes leurs dimensions – l'enseignant demande par exemple, à certains de rapporter oralement les informations lues à leurs collègues.

Ce genre de dispositif que nous venons d'illustrer peut être adopté dans les institutions scolaires qui pratiquent le système d'internat pour disséminer l'information tout en développant des compétences orales et écrites en FLE chez leurs apprenants. A part ces usages que peuvent faire les enseignants de FLE du courrier électronique, l'outil peut aussi aider à des apprentissages autonomes chez les apprenants. Etant donné que la majorité des apprenants de FLE (dont 74.4%)<sup>3</sup> ont un compte personnel de courrier électronique dont ils s'en servent pour communiquer en anglais avec leurs ami(es), le courrier électronique pourrait créer/offrir aux apprenants un moyen de communiquer en français de façon créative et en contexte.

Le scénario décrit ci-dessous<sup>4</sup> présente brièvement les démarches qui ont marquées la mise en œuvre de ce dispositif :

#### **Démarche 1 : Préparation à la tâche**

1. L'enseignant demande à tous les étudiants de se faire créer (ou de réactiver) un compte e-mail pour une activité de classe dans la quatrième semaine de cours.
2. Il demande aux étudiants de choisir un partenaire de la classe avec qui ils s'échangent les adresses e-mails (toutes les adresses sont toutefois notées sur une feuille fournie par l'enseignant).
3. A la fin du cours de la quatrième semaine (portant sur l'expression des sentiments), l'enseignant demande aux étudiants d'envoyer un courrier à leur partenaire en réponse au sujet suivant : « A l'occasion de l'anniversaire de votre meilleur(e) ami(e)/fiancé(e)/pasteur(e)/parent, envoyez-lui un mail pour lui dire combien vous l'aimez et lui souhaiter un bon anniversaire ».

#### **Démarche 2 : Déroulement de la tâche<sup>5</sup>**

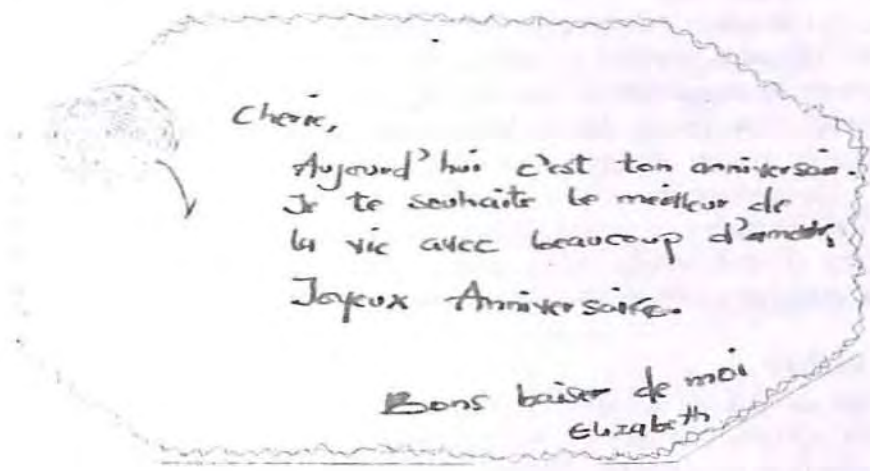
1. Pour le cours de la cinquième semaine, l'enseignant demande à tour de rôle à chaque étudiant(e) d'ouvrir le message qu'il/elle a reçu pour que toute la classe puisse le lire.
2. Pour chaque message, il demande aux autres étudiants de commenter oralement le message en question et d'en indiquer le(s) mot(s) ou expression(s) qu'ils trouvent intéressant(s). Cette phase permet en même temps aux étudiants concernés de noter les suggestions correctives faites à leur message.
3. L'enseignant demande ensuite aux étudiants de 'faire suivre' leur message à l'adresse des autres collègues de la classe (la photocopie des adresses notées est distribuée aux étudiants).
4. A l'aide de l'ensemble des courriers reçus, chaque étudiant doit rédiger une carte postale (qu'il a fabriquée lui-même)<sup>6</sup> à l'endroit de son partenaire pour lui dire combien il l'aime.

Tous les messages qui sont présentés tels quels attestent de la créativité mise en œuvre par les étudiants dans la réalisation de cette tâche. Voir quelques cartes postales scannées en dessous :

<sup>3</sup>Voir DE-SOUZA (2008) *L'intégration de l'Internet dans l'enseignement apprentissage du FLE au Département de Français de l'Université de Cape Coast*  
<sup>4</sup>Ce scénario a été appliqué à un groupe du niveau 100 en cours d'Expression Orale au Département de Français de l'Université de Cape Coast  
Pour cette séance, l'enseignant prévoit un dispositif technique composé d'un ordinateur portable, d'un projecteur et d'un kit Internet mobile  
Les cartes postales produites ont été notées par l'enseignant dans le cadre du contrôle continu des étudiants.

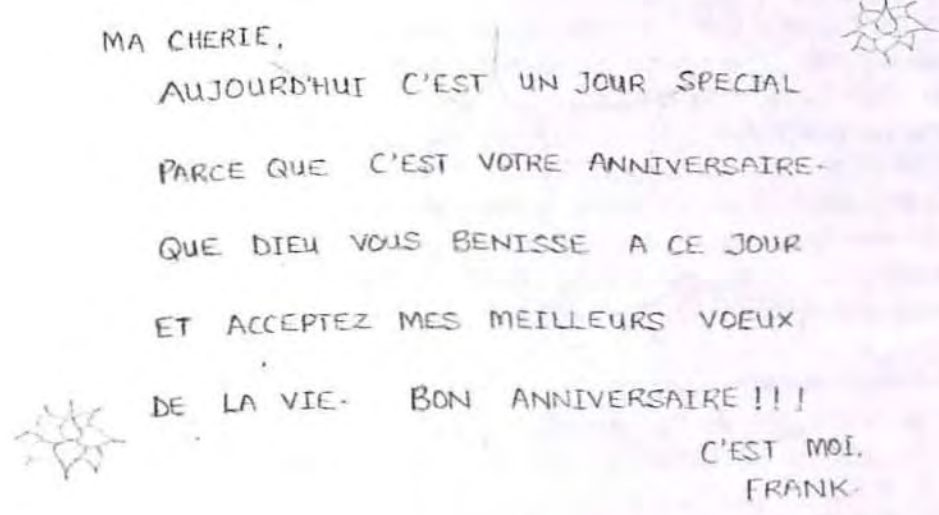


Scan 1:



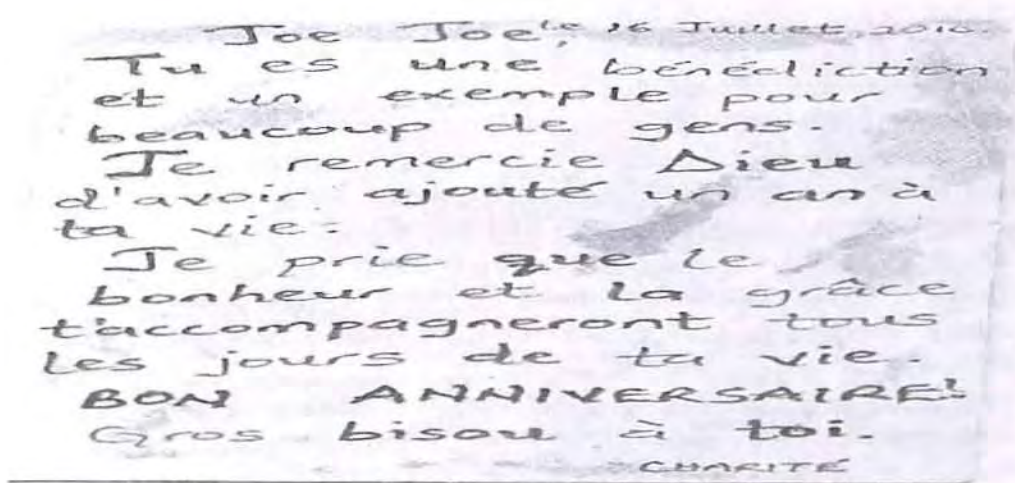
Chère,  
Aujourd'hui c'est ton anniversaire.  
Je te souhaite le meilleur de  
la vie avec beaucoup d'amour.  
Joyeux Anniversaire.  
Bons baisers de moi  
Elizabeth

Scan 2:



MA CHERIE,  
AUJOURD'HUI C'EST UN JOUR SPECIAL  
PARCE QUE C'EST VOTRE ANNIVERSAIRE-  
QUE DIEU VOUS BENISSE A CE JOUR  
ET ACCEPTEZ MES MEILLEURS VOEUX  
DE LA VIE- BON ANNIVERSAIRE !!!  
C'EST MOI.  
FRANK

Scan 3:



Joe Joe le 16 Juillet 2010.  
Tu es une bénédiction  
et un exemple pour  
beaucoup de gens.  
Je remercie Dieu  
d'avoir ajouté un an à  
ta vie.  
Je prie que le  
bonheur et la grâce  
t'accompagneront tous  
les jours de ta vie.  
**BON ANNIVERSAIRE!**  
Gros bisou à toi.  
CHARITE

En définitif, nous remarquons que l'application de ce genre de scénario présente des avantages cognitifs du côté de l'apprenant, surtout en ce qui concerne son autonomie mais aussi la mise en œuvre de stratégies personnelles pour réaliser la tâche. En effet, les apprenants se distinguent par leur approche signifiante de l'utilisation de la langue. Des scénarios pareils font qu'ils ont une relation affective positive en regard de la tâche et de la culture. Il faut noter aussi que le contexte d'apprentissage en question leur fait souvent pratiquer la langue cible comme le font les apprenants en L1, c'est-à-dire seuls (Duquette et Renié, 1998).



Pour nous, les scénarios décrits ci-dessus font découvrir aux apprenants d'autres usages d'apprentissage du FLE qu'ils peuvent faire de leur email personnel. Aussi encore plus important, ils leur donnent l'occasion de communiquer de façon authentique avec des interlocuteurs de leur classe avec qui ils partagent un certain nombre de traits communs – leur âge, niveau d'exposition au FLE, connaissance socioculturelle et affective, motivation, entre autres – ce qui les rassurent face à leurs interlocuteurs.

Si le courrier électronique comme nouvel outil technologique puisse favoriser chez les apprenants des compétences écrites en autonomie, nous identifions un second outil technologique qui puisse permettre cette fois-ci aux apprenants de pratiquer des situations de conversations réelles en FLE.

### **Le bavardage ou 'le chat'**

Le bavardage, calqué sur le terme anglais « chat » permet à deux ou plusieurs internautes de se communiquer par écrit comme s'il s'agissait d'une conversation en présentiel où les interlocuteurs interviennent à tour de rôle, réplique par réplique. Actuellement, une innovation technologique permet d'intégrer au courrier électronique des utilisateurs, le service 'chat', auparavant séparé du premier.

Le service « chat » a des potentialités didactiques du fait même de son caractère unique qui donne aux apprenants l'illusion de participer à une situation réelle conversationnelle. La nature immédiate ou instantanée des réponses suscitées par le logiciel pourrait aider les apprenants à vaincre la peur de s'exprimer dans la langue étrangère, en tant qu'ils seront confrontés dans des situations sociales de communication. Aussi, peut-il permettre aux apprenants d'utiliser la langue d'une manière inconsciente et spontanée, en ne prêtant pas attention à leurs erreurs.

Pour donner un exemple d'exploitation<sup>7</sup> du « chat » en classe de FLE, nous vous présentons un cas d'application pour un débat en ligne entre deux groupes de la même classe. Les démarches suivantes ont marqué le dispositif en question :

#### **Démarche 1 : Préparation à la tâche**

1. L'enseignant répartit les étudiants en 2 groupes de 6 à la fin du cours de la 5<sup>ème</sup> semaine.
2. Il écrit ensuite le sujet du débat au tableau : « Faut-il légaliser la prostitution au Ghana ? »
3. Il explique aux étudiants les modalités du débat et attribue à chaque groupe son rôle. Le premier groupe argumente pour la légalisation de la prostitution alors que le deuxième argumente contre la légalisation.

#### **Démarche 2 : Déroulement de la tâche<sup>8</sup>**

1. Au début du cours de la 6<sup>ème</sup> semaine, l'enseignant demande à chaque leader de groupe de présenter oralement en 5 minutes sa position sur le sujet du débat.
2. L'enseignant demande aux étudiants de noter les arguments avancés par leur groupe adversaire afin de trouver des contre-arguments à ces derniers.
3. L'enseignant demande aux étudiants de discuter au sein de leur groupe et trouver des contre-arguments solides aux points avancés par leur groupe adversaire. La discussion dure 10 minutes. Pendant ce temps, l'enseignant installe 2 ordinateurs portables dans 2 salles différentes.
4. Les groupes sont déplacés dans leur salle respective et ils accèdent sur chaque poste à la plateforme<sup>9</sup> d'apprentissage « Moodle » du Département de Français où se déroule le « chat-débat » sur la légalisation de la prostitution.

<sup>7</sup>Ce scénario a été appliqué à un groupe de 12 étudiants au niveau 200 en cours d'Expression Orale au Département de Français de l'Université de Cape Coast. Le débat porte sur la légalisation de la prostitution au Ghana, prévue comme thème de discussion pour la 6<sup>ème</sup> semaine des cours du 2<sup>ème</sup> semestre 2009/2010.

<sup>8</sup>Pour cette séance, l'enseignant prévoit un dispositif technique composé de 2 ordinateurs portables connectés au serveur local du Département de Français via Intranet.

<sup>9</sup>Une plateforme est un site web qui présente du contenu didactique et facilite la mise en œuvre des stratégies pédagogiques (source : fr.wikipedia.org.) La plateforme du Département de Français de l'Université de Cape Coast est accessible via Intranet sur l'adresse [192.168.6.86/moodle](http://192.168.6.86/moodle). Cette tâche pourrait bien sûr se dérouler via Internet sur des sites publics comme Yahoo, Skype, Facebook, Hotmail, etc., qui offrent tous des services 'chat'. Nous avons choisi quant à nous de réaliser ce chat-débat sur la plateforme du Département de Français pour sauvegarder les échanges des étudiants afin de les mettre à des exploitations ultérieures en classe de FLE.



5. L'enseignant donne le coup d'envoi du débat. Chaque groupe<sup>10</sup> doit saisir dans le logiciel un argument de départ que le second groupe doit défaire en y proposant un contre-argument solide. Chaque groupe dispose de 2 minutes pour envoyer son message sinon il perd la main au profit du second groupe qui envoie son argument. Ces échanges ont duré 30 minutes.
6. L'enseignant imprime la page du « chat » qui affiche les répliques du débat et munit chaque groupe d'une copie.
7. Enfin, il demande aux étudiants d'aller préparer une rédaction synthèse (individuelle) dans laquelle ils prennent une position personnelle sur la question du débat.<sup>11</sup>

Voici ci-après, quelques extraits scannés des échanges qui ont caractérisés ce débat via « le chat »:

Scan 4:

Détail de mise en train - Sessions de chat <http://192.168.6.86/moodle/mod/chat/report.php?id...>

**Atelier Débat** Aller à...

Accueil > WDEB1 > Chats > Débat de mise en train > Sessions de chat

mer 8 avril 2010, 10:42 -> jeudi 8 avril 2010, 10:51

- 10:42 Lawrencia Asomaniwaa vient d'arriver dans ce chat
- 10:44 Charles: la legalisation facilitera la reduction du risque de diffusion du sida dans le pays a
- 10:47 Lawrencia: c'est faux parce que aucun personne utilisent les preservatifs
- 10:51 Charles: c'est vrai parce que les prostituees seront soumises a des examens medicaux reguliers

Continuer

Documentat on Moodle pour cette page  
Connecte sous le nom « Anthony DE-SOUZA » (Déconnexion)

Scan 5:

- 10:56 Lawrencia: quand la prostitution est legalise, les actes des violence augmenteraient
- 10:57 Lawrencia Asomaniwaa a quitté ce chat
- 10:59 Lawrencia Asomaniwaa vient d'arriver dans ce chat
- 11:00 Charles: la violence augmentera comment?
- 11:01 Lawrencia: parce que beaucoup des prostituees boivent, fument et tuent

Scan 6:

- 11:11 Charles: aussi, l'etat profitera car il y aura des impots sur le revenu des prostituees
- 11:12 Lawrencia: expliquez
- 11:14 Lawrencia: et les prostituees comment gagneront elles leur vie?
- 11:17 Charles: par leur fonction car leurs clients vont les payer
- 11:19 Lawrencia: elles aboutiront a rien, donc impossible
- 11:20 Charles: la legalisation reduira au minimum la pratique du vol
- 11:25 Lawrencia: pas vrai car les clients ne peut pas payer les prostituees a leur satisfactions

<sup>10</sup>En réalité, un seul membre du groupe est connecté alors que ses autres collègues le côtoient pour l'aider à corriger ou ajuster le message à envoyer.

<sup>11</sup>Les productions sont à soumettre à l'écrit pour le contrôle continu des étudiants.



Par le cas d'application que nous venons de décrire, nous ne suggérons aucunement pas que le service chat puisse se prêter uniquement à un débat. Autrement, il peut servir à un forum de discussion entre les apprenants de la classe sur un thème donné.<sup>12</sup> Dans ce cas, chaque apprenant participe au forum en y envoyant son point de vue sur le sujet de discussion. Ce genre de dispositif, si encouragé parmi les étudiants, pourrait leur offrir un moyen d'échanges authentiques tout en aiguisant des compétences écrites en FLE.

Le « chat » peut aussi servir à des besoins personnels d'échanges d'information entre les apprenants. Par exemple, un sondage réalisé parmi les étudiants du Département de Français montre que 75,8% des étudiants (dont 63,6% sont des filles) font déjà du chat à travers leur 'facebook',<sup>13</sup> pour un minimum de 6 heures par jour. Pour nous, étant donné ce pourcentage de « bavards », l'enseignant doit encourager les apprenants à communiquer ces mêmes messages en français, pour qu'ils se créent pour eux-mêmes des conditions d'échanges authentiques et favorables à l'expression en FLE.

Nous n'ignorons cependant pas le temps de préparation et d'application que ces dispositifs requièrent à l'enseignant. Bien que la tâche soit cognitivement riche pour les apprenants, l'enseignant ne dispose pas du temps nécessaire pour multiplier des tâches pareilles, étant données les contraintes temporelles dues à la surcharge du syllabus<sup>14</sup> universitaire.

C'est donc à l'enseignant de FLE de convaincre ses apprenants à consacrer eux-mêmes des horaires à la réalisation des tâches basées sur le chat que l'enseignant aurait pris soin de préparer. Ainsi, chaque apprenant pourrait, sur rendez-vous avec ses collègues, se connecter individuellement et participer à la discussion dans un cadre où il est seul à réagir aux opinions de ses collègues. Car la mise en place de ces mêmes dispositifs hors du cadre formel de la classe implique l'usage des stratégies d'apprentissage différentes chez l'apprenant. Ce nouveau contexte est plus favorable au développement de l'autonomie de l'apprenant quand celui-ci a besoin de trouver des réponses à des demandes spécifiques à l'échange en question (White, 1995).

### **Les moteurs de recherche**

Un moteur de recherche, calqué sur le terme anglais 'search engine', est un logiciel tel que Google France [www.google.fr](http://www.google.fr) ou Yahoo France [www.yahoo.fr](http://www.yahoo.fr) qui facilite la localisation sur le réseau Internet de fichiers ou d'adresses de serveurs sur un thème ou des informations données. Les moteurs de recherche<sup>15</sup> nous proposent de multiples références à partir d'un mot-clé ou thème demandé.

Le moteur de recherche peut servir à diverses exploitations pédagogiques en FLE. L'enseignant de FLE peut proposer à ses apprenants de lancer, à partir d'un moteur de recherche tel que « Google France », des recherches sur un thème donné. Il est libre de circonscrire le thème en proposant aux apprenants le mot à saisir dans le moteur. Il peut laisser aux apprenants la tâche d'identifier eux-mêmes dans un morceau de texte, paragraphe ou phrase, le ou les mots à saisir dans le moteur de recherche pour avoir les réponses souhaitées. Ce premier scénario constitue en lui-même une tâche d'importance cognitive pour l'apprenant puisqu'on lui demande indirectement de faire une synthèse du document proposé ou bien d'identifier son thème majeur afin de passer à sa recherche. Même si l'apprenant arrive à déterminer le thème du texte, il est parfois confronté à un deuxième type d'obstacle : celui de trouver dans son bagage linguistique, le mot ou l'expression exacte qui résume assez bien l'idée exprimée dans le texte et qui puisse accroître les rendements du moteur de recherche. Dans ce cas d'exploitation, l'apprenant aura besoin de l'aide de l'enseignant qui doit le guider vers le choix des termes appropriés pour la recherche.

A un autre niveau d'exploitation, l'enseignant peut demander à ses apprenants d'identifier au moins 5 réponses au thème proposé au moteur de recherche et de les classer par ordre de pertinence.

<sup>12</sup> Voir le sujet portant sur « la prochaine visite du Président » qui puisse se prêter à un forum via le 'chat' (page 7)

<sup>13</sup> Le plus connu des réseaux sociaux pointe à la 2<sup>e</sup> place du classement sur le web.

<sup>14</sup> Certains étudiants font jusqu'à 6 matières en 1<sup>re</sup> et 2<sup>me</sup> année d'études ; la plupart de ces matières appelées « Core » se démultiplient elles-aussi en différents modules d'enseignement

<sup>15</sup> Quelques moteurs de recherche les plus connus et utilisés actuellement sont, Voilà [www.voila.com](http://www.voila.com), Altavista Francophone [altavista.telia.com](http://altavista.telia.com), Nomade [www.nomade.fr](http://www.nomade.fr), Lycos France, Francité [www.francite.com](http://www.francite.com), Lokace [www.lokace.iplus.fr](http://www.lokace.iplus.fr), Echo [www.echo.fr](http://www.echo.fr), Excite France, Club Internet <http://mon.club-internet.fr>, le trouv'tout <http://www.2ccim.be> et Carrefour <http://www.carrefour.net>, entre autres.



L'enseignant aurait au préalable essayé l'activité pour évaluer les données proposées, établir un barème de notation avant de les proposer aux apprenants.

Un autre volet de l'exploitation de cet outil consiste à faire rechercher par les apprenants, le même thème, sur deux (2) ou trois (3) moteurs de recherche différents. La tâche des apprenants consiste à classer les moteurs de recherche par ordre d'efficacité selon des critères comme : le/les degré(s) de pertinence de l'information, le nombre de liens proposés, la meilleure description du contenu de la page auquel renvoie le lien proposé, etc.

Un moteur de recherche peut aussi servir à la recherche documentaire. Pour les enseignants, il peut jouer un rôle dans la recherche d'information professionnelle au sens large. Ils pourraient rechercher des informations didactiques pour mettre à jour leur pratique d'enseignement. Ils pourraient lier les enseignants à des sites où ils peuvent enrichir leur compétence culturelle puisqu'ils enseignent la langue d'un pays dans lequel ils n'ont pas souvent l'occasion de se rendre. Enfin, dans sa fonction didactico-pédagogique, le moteur peut permettre à l'enseignant de rechercher toutes sortes de documents authentiques pour sa classe.

Pour les apprenants, le moteur de recherche peut les aider à acquérir des informations supplémentaires sur un thème traité en classe. Il peut aussi mieux les renseigner sur des thèmes polémiques proposés par l'enseignant.<sup>16</sup> Enfin, le moteur de recherche peut afficher des pages proposant des activités interactives riches et des exercices de toutes sortes à faire par l'apprenant.

### **Les SMS/MMS comme types particuliers de supports pour la classe de FLE**

Le SMS est l'acronyme de l'expression anglaise 'Short Message System'. C'est un service téléphonique qui permet d'envoyer ou de recevoir de courts messages<sup>17</sup> à/de ses correspondants. Le MMS est par contre l'acronyme de l'expression anglaise 'Multimedia Message System'. C'est aussi un service téléphonique qui permet d'envoyer ou de recevoir des messages au format multimédia (messages intégrant image, son et texte) à/de ses correspondants. Ce service n'est cependant qu'accessible aux usagers dont les appareils portables ont un écran multi couleur, un système multi sonore, une caméra intégrée, entre autres.

Tout comme l'Internet, le téléphone portable est une nouvelle technologie qui a envahi le quotidien de notre vie sociale. Cet outil qui propose une gamme de service de communication, sert également à consulter la messagerie sur l'Internet ou à accéder à l'Internet tout court. Pour les usagers ordinaires, le téléphone portable sert principalement à joindre verbalement des interlocuteurs n'importe où et quand il y a un réseau téléphonique. Il sert aussi à envoyer ou recevoir des messages SMS ou MMS. Ces deux services nous intéressent particulièrement dans cette présentation.

Le SMS/MMS présente également de grands avantages dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.

### **Le SMS/MMS en classe de FLE**

Pour le SMS, les apprenants peuvent envoyer de courts messages en français à leurs collègues en FLE. Cet exercice peut doter les apprenants de stratégies d'économies – dire le tout en peu de mots – ou de paraphrases en français et même leur offrir un tremplin pour employer les actes de parole d'usage courant.

Pour le MMS, l'enseignant peut mettre ses apprenants en petits groupes auxquels il assigne des projets spécifiques. Chaque groupe doit avoir un portable multimédia.

- A un premier groupe, il peut demander de prendre une photo ou vidéo de scènes insolites (une bagarre au marché ou à la fontaine, une personne en train de verser des déchets dans un égout, un troupeau de bœufs qui bloque la circulation en pleine ville, le petit déjeuner d'un groupe de manœuvres au bord de la rue, etc.) et de proposer un petit reportage ou un commentaire écrit en français. Le travail fini sera envoyé au numéro de l'enseignant pour lui permettre d'évaluer la production.

<sup>16</sup>Certains moteurs sont capables de recenser toutes les entrées (surtout celles nouvellement mises à jour) disponibles sur l'Internet

<sup>17</sup>Le nombre de lettres qu'on peut saisir est limité par le logiciel du téléphone – certains téléphones en offre plus.



- A un deuxième groupe, il peut demander de prendre la photo d'une affiche publicitaire qui les inspire le plus. Ils doivent identifier le(s) motif(s), le(s) message(s) enfoui(s), etc. et d'en proposer une petite description écrite en français, traduire le texte de l'affiche en français ou commenter l'affiche elle-même. Le travail fini est alors envoyé à l'enseignant.
- A un troisième groupe, l'enseignant peut demander d'aller faire un petit reportage vidéo d'un événement important (une cérémonie de remise de diplômes, un défilé de mode, un festival, l'inauguration d'une nouvelle bibliothèque pour l'école, etc.). Le reportage est fait en français et envoyé à l'enseignant pour son évaluation.
- Encore, l'enseignant peut de son côté, envoyer une même photo ou vidéo insolite sur les portables de chaque groupe et à l'aide de consignes, les apprenants font l'activité et renvoient le travail fini au portable de l'enseignant.

Il est tout à fait possible de concevoir d'autres scénarios à réaliser par MMS. Encore plus intéressant pour la classe, l'enseignant peut ramener toutes les productions en classe pour la vision, la discussion et l'évaluation par tous. Ceci permettra une autre exploitation des productions pour déclencher l'expression orale en classe.

Toutes ces activités suggérées ci-dessus doivent conduire l'apprenant à appliquer ses connaissances de la langue à des situations concrètes de la vie quotidienne tout en déclenchant des échanges oraux plus ciblés dans la classe de FLE.

Etant donné que le courrier électronique, le 'chat', le moteur de recherche, le SMS/MMS puissent tous se prêter à des exploitations spécifiques dans le cadre d'un projet langagier, il faut aussi se rappeler que pour les élèves, ce projet doit aboutir à la production. Pour l'enseignant, cette production est en fait un moyen de vérifier l'acquisition des objectifs d'apprentissage de la langue. La mise en œuvre d'un projet suppose, en plus des compétences linguistiques et techniques traditionnelles, des exigences telles que la répartition des tâches, la contractualisation du travail à réaliser, une gestion bien organisée et des concertations régulières entre les différents acteurs du projet. Le fil conducteur de toutes les actions est évidemment le réinvestissement des acquis par la suite sur le terrain et le transfert des savoirs et savoir-faire acquis dans un contexte de classe réaliste (Demange-Ducrot, 2005 : 22).

Même si les possibilités d'exploitation de quelques nouveaux outils technologiques pour innover, voire animer la classe de FLE, existent et que ces scénarios soient réalisables en théorie, nous pensons quand même que leur mise en application n'est pas si aisée, vues les contraintes auxquelles sont confrontés les acteurs – enseignants et apprenants.

Ainsi, dans l'environnement immédiat où nous opérons en tant qu'enseignant, pouvons-nous identifier des contraintes telles que psychologiques, temporelles, logistiques mais aussi techniques et procédurales pour n'en citer que celles-ci.

La contrainte psychologique la plus répandue est celle de 'la crainte de la machine' évidente chez la plupart des enseignants ainsi que chez les apprenants.<sup>18</sup> On observe également une perception pessimiste que certains enseignants alimentent par rapport à ces genres de dispositif technique. Cette tendance se manifeste sous forme d'un rejet systématique de la mise en œuvre de tout dispositif intégrant les NTIC<sup>19</sup> dans leurs pratiques d'enseignement.

Les contraintes temporelles sont, quant à elles, dues surtout aux créneaux insuffisants octroyés par les autorités administratives pour la classe de FLE, d'autant plus que l'adoption de pareils dispositifs demande plus de temps à la préparation des ressources avant leur utilisation en classe. D'où la nécessité de concevoir des tâches axées sur l'usage du multimédia ; celles-ci doivent contraindre les apprenants à consacrer eux-mêmes un peu de leur temps au travail sur l'Internet.

L'adoption de ces dispositifs appelle aussi un fort équipement matériel ou technique : des ordinateurs portables, des postes ordinateurs fixes en salle informatique, la connexion internet mobile, des projecteurs, des téléphones portables multimédia avec crédit d'appel, entre autres. Cette

<sup>18</sup>Remarquons que certains étudiants ont manifestement des difficultés à saisir leur nom et mot-de-passe de connexion lors des tâches basées sur le chat ou pendant des dev-  
oires (quiz) en ligne  
<sup>19</sup>Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication.



carence en matériel engage, elle-aussi, les autorités à investir d'importants moyens financiers pour assurer la mise en place effective de ces dispositifs.

De même, les autorités doivent organiser des séances de formation pour les différents acteurs – c'est-à-dire, enseignants et apprenants – du dispositif pour les équiper de savoir-faire techniques (du moins minimaux) et procéduraux à l'usage de ces nouvelles technologies, vu la rapidité avec laquelle les TIC envahissent le monde éducatif.

Demange-Ducrot (op. cit.) relève deux axes autour desquels s'articule la formation des enseignants aux TICE.<sup>20</sup> Le premier de ces axes est la formation des professeurs à l'utilisation de l'informatique à des fins personnelles : capacité à gérer, accroître et valoriser leur production de cours et d'examens, et capacité à se former en autonomie et à actualiser ses connaissances grâce aux ressources disponibles sur le réseau. Le deuxième axe est la formation des professeurs à l'utilisation des TICE dans un projet pédagogique de classe en langue française : capacité à mettre en place des activités pour les élèves, et donc à choisir et utiliser un programme informatique selon des objectifs bien définis. Les enseignants doivent être capables de décrire, expliciter la mise en œuvre des outils TICE et d'en faire l'analyse *à priori* et *à posteriori*.

Toutes ces interventions doivent conduire à sécuriser l'enseignant dans son nouvel environnement de travail où il doit déployer de nouvelles compétences (surtout des savoir-faire techniques) pour gérer avec aisance les outils d'exploitation pour sa classe car :

*« ... à moyen ou à long terme, ce ne sera pas l'informatique qui remplacera le professeur, mais le professeur familier avec les moyens informatiques qui pourrait remplacer celui qui ne l'est pas »* (Desmarais, 1998 : 147).

Pour nous, ces remarques nous appellent tous, en tant qu'enseignants, à nous mettre à jour des évolutions didactiques et pédagogiques stimulées par les TIC. Car l'enseignant qui fera preuve de plus de créativité dans sa manière d'adapter ces nouveaux outils à ses routines est celui qui remplacera celui qui s'accroche à des principes d'enseignement plus ou moins révolus.

Nous voudrions à présent préciser quelques compétences de base pré-requis à tout enseignant pour pouvoir employer ces supports en classe de FLE.

Ce dernier doit à priori connaître et maîtriser tout le lexique informatique de base en français sans lequel il ne pourrait donner des consignes précises à la réalisation des tâches.

Une connaissance technique de son dispositif d'enseignement lui est aussi indispensable : il doit savoir installer et mettre en marche un ordinateur et ses périphériques (imprimante, projecteur, appareil photo numérique, système audio, le kit Internet mobile, etc.) et les configurer.

L'enseignant doit savoir utiliser dans leurs fonctions basiques, les programmes ou logiciels qui conviennent à ses objectifs d'enseignement. Le Traitement de Texte, le Powerpoint, l'Internet Explorer sont des logiciels qui peuvent servir à des usages spécifiques pendant le cours de FLE. L'enseignant doit savoir traiter et mettre ses documents de cours sous ces différents formats de présentation. En outre, l'enseignant doit s'habituer à l'arborescence de son ordinateur ; c'est-à-dire qu'il doit savoir comment et où retrouver ses fichiers ou dossiers, comment et où enregistrer tel fichier ou autre à un endroit précis.

Enfin, celui-ci doit avoir quelques connaissances sur les produits multimédias tels que les cédéroms de langue et l'Internet. Il s'agit de comprendre le fonctionnement de ces produits, se repérer dans leur arborescence en vue de consulter les ressources et de les exploiter à d'autres fins d'enseignement/apprentissage. Sur l'Internet, il s'agit de savoir reconnaître une information fiable et de pouvoir la transposer dans le document conçu pour son cours de FLE mais surtout, de ne pas oublier de reconnaître et de citer correctement la source (le droit d'auteur).

Les compétences et savoir-faire exposés ci-dessus ne sont hélas qu'une infime partie des compétences requises pour gérer les outils technologiques. Le reste des acquisitions doit se construire par les enseignants au fur et à mesure qu'ils sont confrontés à d'autres problèmes

<sup>20</sup>Technologies de l'Information et de la Communication en Education.



procéduraux et techniques dans leur usage des nouvelles technologies qui « ... ne font qu'exiger d'eux plus de maîtrise dans la connaissance des processus d'apprentissage et toujours plus d'imagination, ... » (Jacquinot, 1985 : 64).

Face aux contraintes particulières auxquelles l'utilisation de nouvelles technologies en enseignement se bute dans notre contexte ghanéen,<sup>21</sup> les enseignants doivent pouvoir improviser des mesures pour amoindrir l'impact de celles-ci sur les tâches à réaliser à travers les outils. Si le réseau de l'institution n'est pas fiable, il faut prévoir par exemple, l'utilisation des kits de connexion mobile. C'est à l'enseignant de sonder le marché et de choisir tel fournisseur de connexion Internet et non l'autre, en raison des usages qu'il veut en faire. S'il veut exploiter la vidéo ou le son en classe par le biais de l'Internet, il a besoin d'une connexion de haut débit.

Il existe bien sûr des contraintes liées à l'environnement du cours. Une salle de cours où il y a trop de luminosité ne permettra peut-être pas la bonne vue des impressions sur l'écran géant. Si l'institution dispose d'un réseau Internet sans fil (Wifi) ou bien d'un kit de connexion mobile, une salle de cours à l'étage aura une meilleure connexion qu'une autre au rez-de-chaussée ; une salle de cours où il y a trop de meubles qui empêchent le mouvement libre des apprenants et/ou bloquent leur vue aura ses impacts sur l'ensemble du dispositif ; un environnement de cours trop bruyant pourra aussi décentrer l'attention des apprenants du système multimédia utilisé pour le cours – une simple distraction (bruit, intrusion, etc.) peut faire manquer une consigne importante pour la réalisation d'une tâche. Il revient à l'enseignant d'examiner au préalable le local alloué à son cours afin d'identifier les contraintes, et dans les cas extrêmes, changer de lieu avant l'heure indiquée pour son cours. Puisque certaines salles de cours, dans maintes institutions, ne sont pas conçues pour permettre des cours avec supports multimédias et techniques, l'enseignant doit examiner les potentialités de son environnement à permettre l'usage de tels dispositifs, où il aura au préalable testé les matériels techniques tels que projecteur, ligne de connexion réseau, électricité, Internet, etc. pour s'assurer de leur bon fonctionnement et rendement.

Nous rappelons aussi l'impératif de télécharger sur supports informatiques (puces, cédéroms, disque dur, etc.) les données ou plus précisément les pages Internet destinées au cours de FLE. L'enseignant peut s'en servir à juste titre si au moment du cours, la connexion Internet échoue, ou bien qu'elle n'est pas assez rapide pour permettre l'exploitation des documents choisis pendant le cours.

### **Conclusion**

Les Technologies de l'Information et de la Communication nous offrent de nouvelles opportunités pour innover notre enseignement du FLE. Il est temps pour nous de renoncer aux méthodes d'enseignement abstraites notamment du modèle magistral d'enseignement, dans le second degré en particulier. Le modèle magistral semble être l'une des causes de la faible intégration des Nouvelles Technologies dans les systèmes éducatifs puisque la formation initiale et continue des enseignants se réfère à ce modèle d'enseignement en présentiel. Il alimente les réticences envers tous les autres modèles pédagogiques et rend suspecte toute innovation (Linard, 2006 : 12).

Pour nous, bien qu'il subsiste des problèmes de fond tels que la complexité d'accès à l'Internet, les coûts prohibitifs, le manque de formation à l'utilisation de ces outils, entre autres, il s'avère toujours impératif de repenser les conceptions de la connaissance et de l'apprentissage, essentiellement abstraits afin de les adapter à ce nouveau vent de changement technologique en éducation.

Enfin, face aux carences en matériels didactiques et à l'insuffisance des ressources allouées pour l'apprentissage du FLE dans nos institutions, nous pensons qu'il est temps d'adopter des initiatives et des dispositifs mixtes, intégrant diverses ressources technologiques à notre portée (Internet, e-mail, chat, forums de discussion, SMS/MMS, RFI/TV5, etc.). Car ces dispositifs peuvent fournir à nos apprenants de formidables outils d'échanges pour l'expression en FLE et surtout leur donner de grandes occasions de développer des compétences d'autonomie d'apprentissage.

<sup>21</sup>Certaines de ces contraintes sont celles de l'insuffisance ou du manque de tension électrique, de la lenteur ou de la coupure intermittente de connexion internet, allocation inadéquate de la bande passante, entre autres.



## BIBLIOGRAPHIE

- Demange-Ducrot, C. (2005): « Orientation pour l'intégration des TICE dans l'enseignement du français en Syrie. L'exemple du centre de documentation pédagogique de Damas » dans *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 8, (1), [http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demange/alsic\\_v08\\_08-poi2.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demange/alsic_v08_08-poi2.htm). Site consulté le 6 mars 2008
- Desmarais, L. (1998): *Les technologies et l'enseignement des langues*, Montréal, Editions Logiques.
- De-Souza, A. (2008): *Intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de Français de l'Université de Cape Coast*, (Mémoire de maîtrise en FLE), Cape Coast, University of Cape Coast.
- Develotte, C. (1998): « Nouvelles technologies/nouveaux discours dans l'enseignement/apprentissage des langues » dans *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, Didier Erudition, 422-424.
- Duquette, L., Renie, D. (1998): « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia », dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir.), *Hypermédia et apprentissage des langues, études de linguistique appliquée (éla)*, 110. 237-246.
- Jacquinet, G. (1985): *L'école devant les écrans*, Paris, Les éditions ESF.
- Lancien, T. (2004): *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Paris : Hachette.
- Linard, M. (2006): *Les TIC en éducation : un pont possible entre faire et dire*. <http://www.moddoullearning.com/info/index.php?q=node/42>. Site consulté le 6 mars 2008.
- Vanel, T. (2000): *Guide du cybercours*, Paris: Didier.
- White, C. (1995): "Autonomy and Strategy Use in Distance Foreign Language Learning: Research findings", *System*, 23 (2).



## **MOVING STUDENTS BEYOND THE LITERAL LEVEL OF COMPREHENSION: THE RECIPROCAL TEACHING AND THINK-PAIR-SHARE STRATEGIES**

**Graceful O. Ofodu**

*Faculty of Education  
University of Ado-Ekiti,  
Ekiti State - Nigeria*

&

**R.A. Lawal**

*Faculty of Education  
University of Ilorin,  
Ilorin - Nigeria*

### **Introduction**

Comprehension is the ultimate reason for any reading effort. If learners can read the words of a text but do not understand what they are reading, they are not really reading. Lawal (1990) identified four main hierarchical levels of reading comprehension. They are: literal, inferential, evaluative and creative levels.

The literal level is the level of understanding the actual or factual meaning of a text. This level has been described as the lowest level of reading comprehension where the reader recognizes, identifies and recalls the main gist and the relevant ideas in a text. Awolaja (2004) describes this level as where the reader understands the meaning of expressions as used in the passage ordinarily or plainly. However, Adegbite (2005) laments that reading comprehension has been misunderstood in the secondary school classroom as the skill learnt by mere intensive individual work in which textual passages are read orally or silently by pupils and mainly literal questions are thrust upon students to test their comprehension.

The inferential level is the level where learners read to understand the meaning that is not expressed in a text. Here, the reader interprets and tries to infer the meaning from the passage. Observation and experience have revealed that many students find this very difficult to do this as a result of their poor background knowledge.

The critical or evaluative level of comprehension is a higher level of comprehension where learners read beyond the lines to get meaning from printed texts. Here, the reader makes a critique of the meanings and approaches employed by the author using various skills.

The creative level of comprehension has been described as the highest level of reading where readers apply the knowledge gained from reading to solve day to day problems in modern society. The behaviour or the attitude of the reader is sometimes influenced by the information acquired during creative reading. Probably this informed the prominent place of reading comprehension in the Nigerian school curriculum.

Yet research has revealed that there are problems with learners' comprehension especially with the way it is taught in schools. Wendelin (1999) observes that secondary school teachers typically are not instructed on how to intervene appropriately or adequately when they find non-readers in their classrooms. Whenever two or three good learners can read, comprehend and answer questions, these teachers feel they have satisfactorily accomplished their purpose.

In another vein, Ohia and Adeosun (2002) state that the teaching strategies for reading comprehension in most language textbooks are not learner-centred. According to them, there are lots of rooms for practice without adequate provision for instructional guide to learners.

Jegede, Onukaogu, Arua and Inyang (2003) lament that one serious defect in the reading performance of students is that they (students) do not want to task themselves to think. One reason advanced for such phenomenon is that the Nigerian culture does not permit young people to question their elders; and teachers are seen as elders because of their wealth of knowledge. Thus, teachers do the thinking for students and students do not want to exert themselves to think.



Perhaps students' poor performance in English Language may be closely linked with their poor comprehension level. Olapoobo (1998) reports that only fifteen percent (15%) of the candidates who sat for the West Africa School Certificate Examination between 1996 and 1998 passed. In another report on students' performance in English Language by Kolawole (2002), it was revealed that students had problems in composition, comprehension and summary writing.

Research has shown that instruction in comprehension can help students understand what they read, remember what they read and communicate with others about what they read. From the evidence-based research on text comprehension instruction (Nolan, 1991; Trei 2004), it was suggested that teacher-directed text comprehension can be improved by instructions that help readers use specific comprehension strategies, and students should be taught how to use the comprehension strategies (Isuigo Abanihe, 1991).

Cooperation is working together to accomplish shared goals. Within cooperative activities, individuals seek outcomes that are beneficial to themselves and beneficial to all other group members. Cooperative instruction involves the use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning. Class members are organized into small groups after receiving instruction from the teacher. They then work through the assignment until all group members gain from each other's effort. (Deutsch, 1962; Johnson, 1989).

Palincsar and Brown (1984) described Reciprocal Teaching as a highly successful method in their study and confirmed that summarization as a comprehension technique led to comprehension improvement. In Singer and Donlan's study (1982), students who were taught to generate questions showed greater improvement in comprehension than did students who supplied answers to questions by the teachers. It was also revealed that students were required to seek clarification of hard parts of the passages they read. They were engaged in discussion about what parts of the text were difficult for them, although of the four techniques used, clarification of difficult parts was the hardest for students to complete on their own.

### **Statement of the problem**

Observation, experience and research have revealed that reading instruction is highly neglected in schools, thus resulting in many students' inability to read let alone comprehend simple English passages. Much emphasis is placed on the literal skills while neglecting the inferential and the critical levels of comprehension. Reading instruction is predominantly laced with teacher-text interaction, teacher-student interaction. Cooperative Instructional Strategies (CISs) are learner-centred methods of instruction where students of different levels of performance use varieties of learning techniques to improve their comprehension of subject matter in pairs or in groups. Using the Think-Pair-Share Method (TPSS) and Reciprocal Teaching Strategies on (RTS) as cooperative methods, the study was used to investigate the effects of these two strategies on students' levels of comprehension as well as their comparative effects.

Studies on cooperative instructional methods have focused on comparing cooperative, competitive and individualistic methods on students' learning outcome. The works of Okebukola (1984, 1985, 1986) compared the efficacy of cooperative, competitive and individualistic methods of students' performance in science. Mabekoje (2007) examined the effect of cooperative and competitive goal structures on attitude to and achievement in English Language. Results indicated that the cooperative classroom was well-suited for second language learners when compared to competitive learning. It was also discovered that cooperative learning helped students to communicate, collaborate, solve problems and think critically. Alebiosu (2001) conducted a study on cooperative learning and students' effective learning outcome in Chemistry employing Students Team Achievement Division (STAD) and JIGSAW II methods of cooperative instruction. Findings of the study revealed that learners taught with STAD outperformed all other groups. This was closely followed by Jigsaw II while the least was the conventional method. All these studies indicated that the cooperative classroom was well-suited for second language learners. However, these studies did not utilize the two cooperative instructional strategies used in this present study. These studies did not examine the



effects of the two strategies at the three levels of comprehension as investigated in this study. There seems to be little or nothing for now on cooperative instructional strategies using Think-Pair-Share and Reciprocal Teaching, to the best of these researchers' knowledge. There is thus the need to fill part of this gap and find out the effects of these methods on students' reading performance in Nigerian schools particularly in Ekiti State of Nigeria.

### **Research hypotheses**

**H<sub>01</sub>:** There is no significant effect of the TPSS on students' reading comprehension at the literal, inferential and critical levels.

**H<sub>02</sub>:** There is no significant effect of the RTS on the performance of students at the literal, inferential and critical levels of reading comprehension.

**H<sub>03</sub>:** There is no significant difference in the effect of the TPSS and RTS on the performance of students' at the literal, inferential and critical levels of reading comprehension.

### **Methodology**

A quasi-experimental design of non-equivalent and randomized pre-test, post-test control group was employed in this study. The population for the study comprised all Junior Secondary School III Students in Ekiti State. The target population was all junior secondary school III students from three (3) schools in Ado-Ekiti, Aramoko-Ekiti and Ikere-Ekiti Local Government Areas of Nigeria. The sample for the study was 144 students purposively sampled from the three schools in the target population. The study adopted intact class approach. Two research instruments were developed for this study. They are the Cooperative Instructional Guides for the teachers (CIGT) and Reading Comprehension Test (RCT) for students.

#### **a) The Cooperative Instructional Guide**

These contain two sets of guides: (involving the two methods: Reciprocal Teaching and Think-Pair-Share). This guide was sampled lessons for the experimental teachers during reading comprehension lessons.

#### **b) Reading Comprehension Test (RCT)**

The RCT was a three-passage comprehension achievement tests adapted from Ekiti State Ministry of Education JSS past questions. This contains the name of the school, sex of students and the class. Passage A contains seven questions, while passage B has seven questions and passage C has six questions. The RCT serve as both pre-test and post-test for the students. One mark was allotted to each correct answer of the RCT items. Thus, the total mark obtainable for each of the pre-test and post-test was 20 marks.

Although a standardized test, the reading comprehension test was administered on 30 JSS III (3) students of a secondary school in Irepodun-Ifelodun Local Government Area of Nigeria which is outside the sample of the study. In order to establish the reliability, the test re-test method was adopted for a period of two weeks interval. At the end, the scores of two tests were correlated using Pearson Product Correlation analysis and a reliability coefficient of 0.88 was obtained.

The study covered a period of eight weeks. In the experimental groups, teachers received training to equip them with the necessary pedagogical techniques for implementing the treatment in the first week. The control group teacher was not given any special instruction. Treatment then commenced for six weeks and the last week was used for the post-test. Treatment in the experimental group consisted of the following: - The class heterogeneously divided into groups with four or two members each by the teacher. In each class, lessons began with a brief introductory speech by the teachers. Tasks based on the objectives of the lesson were given. The subject given were the prepared texts using Reciprocal Teaching and Think-Pair-Share Strategies. The groups were given orientation as to the guidelines to follow in group activities.

Data collected were analyzed using Analysis of Covariance (ANCOVA). Again, post-hoc analysis (Scheffe Multiple Range Test) was used to determine the direction of difference if significance existed in the mean gains.



## Results and Discussion

### Hypothesis one

There is no significant effect of the TPSS on students' reading comprehension at the literal, inferential and critical levels.

**Table 1:** Summary of ANCOVA on the effect of TPSS on literal, inferential and critical levels of reading comprehension of students.

Variables	Source	Sum of Square	df	Mean Square	Fcal	Ftab	Sig. Level	Decision
Literal level	Pre-test (covariates)	46.25	1	46.25	105.14		.000	
	Groups	11.31	1	11.31	25.73	3.96	.000	S*
	Error	40.91	93	0.44				
	Corrected Total	87.33	95					
	Total	1754.00						
Inferential Level	Pre-test (covariates)	50.93	1	50.93	121.06		.000	
	Groups	34.51	1	34.51	82.03		.000	S*
	Error	39.12	93					
	Corrected Total	111.15	95					
	Total	1225.00	96					
Critical level	Pre-test (covariates)	62.97	1	62.97	178.80		.000	
	Groups	22.76	1	22.76	64.63	3.96	.000	S*
	Error	32.75	93	35				
	Corrected Total	131.99	95					
	Total	587.00	96					

S\*= Significant at 0.05 level.

**Hypothesis two:** There is no significant effect of the RTS on the performance of the students at the literal, inferential and critical levels of reading comprehension.

**Table 2:** Summary of ANCOVA on effect of RTS on literal, inferential and critical levels of comprehension.

Variables	Source	Sum of Square	df	Mean Square	Fcal	Ftab	Sig. Level	Decision
Literal level	Pre-test (covariates)	33.19	1	33.19	62.08		.000	
	Groups	28.98	1	28.98	54.21	3.96	.000	S*
	Error	49.72	93	.53				
	Corrected Total	97.95	95					
	Total	2060.00	96					
Inferential Level	Pre-test (covariates)	52.20	1	52.20	98.54		.000	
	Groups	47.75	1	47.75	90.14	3.96	.000	S*
	Error	49.27	93	.53				
	Corrected Total	148.24	95					
	Total	1417.00	96					
Critical level	Pre-test (covariates)	69.41	1	69.41	101.07		.000	
	Groups	45.27	1	45.27	65.92	3.96	.000	S*
	Error	63.87	93	68				
	Corrected Total	233.33	95					
	Total	874.00	96					

S\*= Significant at 0.05 level.



**Hypothesis three**

There is no significant difference in the effect of TPSS and RTS on the performance of students at literal, inferential and critical levels of reading comprehension.

Variables	Source	Sum of Square	Df	Mean Square	Fcal	Ftab	Sig. Level	Decision
Literal level	Pre-test (covariates)	59.82	1	59.82	128.83		.000	
	Groups	31.45	1	15.72	33.87	2.71	.000	S*
	Error	65.00	140	46				S
	Corrected Total	143.00	143					
	Total	2952.00	144					
Inferential Level	Pre-test (covariates)	58.86	1	58.86	98.26		.000	
	Groups	54.58	1	27.29	45.56	2.30	.000	S*
	Error	83.86	140					
	Corrected Total	191.32	143					
	Total	2179.00	144					
Critical level	Pre-test (covariates)	68.54	1	68.48	103.45		.000	
	Groups	51.31	2	25.65	38.96	2.30	.000	S*
	Error	92.66	140	.66				
	Corrected Total	280.63	143					
	Total	1294.00	144					

S\* = Significant at 0.05 level.

To confirm which pair of the variables was significantly different, a post-hoc analysis (Scheffe's Multiple Range Test) was carried out. The result of the post-hoc test is presented in table 11

**Table 4: Scheffe's multiple range on comprehension levels**

Levels	Variables	Mean	RTS	TPSS	CIM
Literal	RTS	4.92		*	*
	TPSS	4.21			
	CIM	4.13			
Inferential	RTS	4.33			*
	TPSS	3.88			*
	CIM	2.94			
Critical	RTS	3.60			*
	TPSS	2.79			*
	CIM	1.56			

\*Denotes pairs of groups significantly different at 0.05 level of significance.

The data in table 11 show that the students in the RTS group had a post-test mean score of (x=4.92) at the literal of comprehension while those in the (TPSS) had a mean score of (x=4.21) and those in the control group had a mean score of (x=4.13). This implies that at the literal level, the RTS method had the best significant effect on student performance and this was closely followed by the TPSS and lastly the CIM.

Also, at the inferential level, the data reveal that the RTS (x=4.33) group performed significantly better than that of the CIM, while the TPSS group was also significantly better than CIM (x= 2.94) while the TPSS (X= 3.88) group was also significantly better than CIM.



The data show that at the critical level of comprehension, students exposed to RTS ( $x = 3.60$ ) performed significantly better than those of the TPSS ( $x=2.79$ ) and CIM (1.56) respectively. Lastly, the TPSS group performed significantly better than the CIM group.

## **Discussion**

It was discovered that the TPSS had significant effect on students' literal, inferential and critical levels of comprehension ( $F_{cal}=3.96$  significant at 0.05) confirming what Udosen (2006) assert that lecturers who are provided with techniques to monitor their comprehension perform significantly well in literal, inferential and critical levels of comprehension. Onukaogu (2003) pointed out that the inferential comprehension of students is enhanced during the thinking process as they draw from their previous experiences and these experiences assist them to interpret the purpose, tone or mood that informed the experience which a writer is conveying in his text. He added that unless teachers empowers pupils to read extensively and make efforts to dialogue with what they have read, learners may never be able to make valid inferences. This corroborates Lasisi's (2003) assertion that, for learners to answer inferential and critical questions, they need to think through the information provided in the text, engage in pre-reading activities like making guesses and predictions about what they will find in the text.

The study revealed that RTS enhanced the performance of students' literal, inferential and critical levels of comprehension ( $F_{tab}=3.96$  significant at 0.05). Taylor and Frye (1987) in supporting this finding, observed that students who have learned these techniques have better recall of the important ideas in texts and this enhances their literal comprehension more in the content area textbooks than those students who had not learned the techniques. Isiugo – Abanihe (2002) asserts that the use of predictive questions to arouse comprehension before and during silent reading was purported to foster metacognition which was absent in many conventional English Language classes. The technique of questioning where the teacher or a learner reads out questions aloud at the end of the lesson is the usual practice.

The study revealed that there were significant effects of the two cooperative instructional methods on students' comprehension levels. But, the RTS had the greater impact on students' literal, inferential and critical levels of comprehension ( $x=3.60$ ).

Closely following the RTS was the effect of the TPSS on students' comprehension at literal, inferential and critical levels ( $x=2.79$ ). Slavin and Tanner (1979) cited in Oladunjoye (2003) assert that cooperative discussions improve students' recall of text content. When students read a text together and explain the concepts to each other and evaluate each other's explanation, they engage in critical thinking and inferencing skills. According to Olajide (1991), the inferential comprehension of a text entails the ability to think inductively and deductively about relationship in a text and the ability to infer deeper meaning from them. Palincsar (1998) adds that students surrounded by a rich language of thinking are more likely to think deeply about anything. He adds that students learn more when they engage in talks that are interpretative, analytical and explanatory.

## **Conclusion and recommendations**

Findings from this study have established the superiority of Cooperative Instructional using Reciprocal Teaching and Think-Pair-Share Methods over the Conventional Instructional Method. Also, it was established that the three levels of reading comprehension can be better influenced when learners are exposed to either Reciprocal Teaching or Think-Pair-Share methods. The results emanating from this work could be of great importance to the English language teachers, teacher trainers, curriculum planners, textbook writers, publishers and the government. Therefore, the following recommendations are made with a view to improving and facilitating the teaching and learning of reading in schools.

The result from this study showed that English Language teachers could employ the RTM to facilitate reading instruction as well as students reading comprehension levels. This would greatly help the learners in acquiring the literal, inferential and critical skills of reading.



## BIBLIOGRAPHY

- Adegbile, J.A. (1999): *The Relative Effectiveness of Three Models of Expository Advance Organizers on Secondary Students' Learning Outcome in Reading Comprehension*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Ibadan, Ibadan.
- Adegbite, W. (2005): "Curriculum Development in English Language Studies in Nigerian Secondary School", In Dada, A., Abimbola, A. & Kolawole, C. O. (eds) *Issues in Language, Communication and Education*. Ibadan Constellation Books.
- Alebiosu, K.A. (2001): "Cooperative Learning Classroom". *Ife Psychologia* 6, 2.
- Arua, A.E. (2003): "Getting Ready to Teach Reading in the Primary School", In C.E Onukaogu, C.E. Arua & O.B. Jegede (eds) *Teaching Reading in Nigeria: A Guidebook to Theory and Practice in Nigeria*. Ibadan: International Reading Association.
- Awolaja, J. (2004): *100 Formulas for the Use of English*, Ilorin: GMP Enterprises.
- Bindon, R. & Dewsbury, A. (1998): *Shared and Guided Reading and Writing* London: Open University Press.
- Deutch, M.A. (1962): Co-operation and Trust: Some Theoretical Notes. In Jones, M. R. (ed) *Nebraska Symposium on Motivation*. Linkon: University of Nebraska Press 1. 275-319.
- Idogo, G.A. (2003): "The Relative Effect of Two Instructional Strategies on Primary School Pupils' Learning Outcome in Reading Comprehension", Unpublished Ph.D. Thesis Proposal, University of Ibadan, Ibadan.
- Isiugo-Abanihe, I.M. (1991): "Content Area Reading Instructional Strategies and JSS3 Students Comprehension and Retentions of Science Texts", Unpublished Ph.D. thesis, University of Ibadan, Ibadan.
- Isiugo-abanihe, I.M. (2002): "Qualitative Evaluation of Reading Instruction in Abia State" In Lawal, A., Isiugo-Abanihe, I. & Ohia, I. N. (eds.) *Perspectives on Applied Linguistics in Language and Literature*. Ibadan: Stirling-Horden Publishers.
- Jegede, O.B., Onukaogu C. E., Arua, A.E. & Iyang, S. (2003): "Some Strategies for Comprehending the Reading Text", In Onukaogu, C.E., Arua, A. E. & Jegede, O. B. (eds) *Teaching Reading in Nigeria: A Guidebook to Theory and Practice*. Ibadan: International Reading Association.
- Johnson, P.H. (1989): "Constructive Evaluation and the Improvement of Teaching and Learning", *Teachers College Record*.90, 509-528.
- Kolawole, C.O.O. (2002): "Recycling the English Language Curriculum". In A. Mansaray & I.O. Osokoya (eds) *Curriculum Development at the Turn of the Century* Ibadan: Wemilore Press.
- Lasisi, M.J. (2003): The Basic Components of Reading. In C.E. Onukaogu, A.E. Arua & O.B. Jegede (Eds) *Teaching Reading in Nigeria: A Guidebook to Theory and Practice*. Ibadan: International Reading Association.
- Lawal, R.A. (1990): *English Communication Skills and Methods for Teachers*. Ilorin: University of Ilorin.
- Mabakoje, O. (2007): Effects of Cooperative and Competitive Goal Structures on Undergraduate Students' Learning Outcomes in English Language. *Journal of Studies in Humanities* 2, (1) 115-128.
- Ohia, I.N. (2002): Critical Reading Comprehension Skills: The Pedagogical Goal of Literacy Studies Programme for Functional Literacy. In Mansaray, A. & Osokoya, I.O. (eds): *Curriculum Development* Ibadan: Wemilore Press.
- Ohia, I.N. & Adeosun, A.O. (2002): "ESL Coursebooks and Self-instruction: A Pedagogical Evaluation", In Lawa, A. I., Isiugo-Abanihe, I. & Ohia, I.N. (eds): *Perspectives on Applied Linguistics in Language and Literature*. Ibadan: Stirling Horden Publishers.
- Olaboopo, A.A. (1998): "Effects of Error Treatment Model Based and Skill Based Instructional Strategies on Students Attitude, Motivation and Achievement in English Composition in Senior Secondary Schools in Ibadan", Unpublished Ph.D. Thesis, University of Ibadan, Ibadan.
- Olajide, S.B.(1991): "Patterns of Students' Performance in the Use of English Programme at University of Ilorin", Unpublished M.Ed. Dissertation, University of Ilorin, Ilorin.



- Onukaogu, C.E. (2003): Towards the Understanding of Reading. In C.E. Onukaogu., A, E. Arua & O.B. Jegede (eds) *Teaching Reading in Nigeria: A Guidebook to Theory and Practice*. Ibadan: International Reading Association.
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984): *The Quest for Meaning from Expository Text. A Teacher Guide on Comprehension Instruction: Perspectives and Suggestions*. New York: Longman.
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984): "Reciprocal Teaching of Comprehension fostering and comprehension Monitoring Activities", *Cognitive and Instruction* 1, 117-175.
- Palinscar, A.S. (1998): "Reciprocal Teaching and Questioning", In A. Woolfolk, *Educational Psychology* India: Pearson Books.
- Reciprocal Reaching: A Reading Strategy of Theory into Practice (TIP) Monograph Retrieved 01/2/2009.
- Slavin, R.E. & Tanner, A.M. (1979): "Effects of Cooperative Reward Structures and Individual Accountability in Productivity and Learning", *Journal of Educational Research* 72, 5.294-298.
- Singer, H. & Donlan, D. (1982): "Active Comprehension Problem Solving Scheme with Questions Generation for Comprehension of Complex Short Stories", *Reading Research Quarterly* 17, 166-86.
- Taylor, B.M. (1992): "Text Structure, Comprehension and Recall" In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds): *What Research has to say about Reading Instructions* 2<sup>nd</sup> Edition New York: International Reading Association.
- Trei, L. (2004): "Remediation Training Improves Reading of Dyslexic Children". Retrieved 22 Sept, 2004.
- Udosen, A.E. (2006): "Moving the Students beyond the Literal Level of Comprehension. The Talk-to-the-author Metacognitive Strategy", *Journal of Literacy and Reading in Nigeria*. 11, 1.
- Wendelin, D. (1999): "Secondary Reading" Online Retrieved 2/10/2003.
- Woolfolk, A. (2006): *Educational Psychology* (9<sup>th</sup> ed) India: Pearson Education.



## OPTIMAL ACTIVATION OF FRENCH FOR SPECIFIC PURPOSES FOR HUMAN DEVELOPMENT IN NIGERIA

**Tuesday Owoeye**  
Department of French  
Covenant University  
Ota - Nigeria  
owoeye2005@yahoo.com

### Introduction

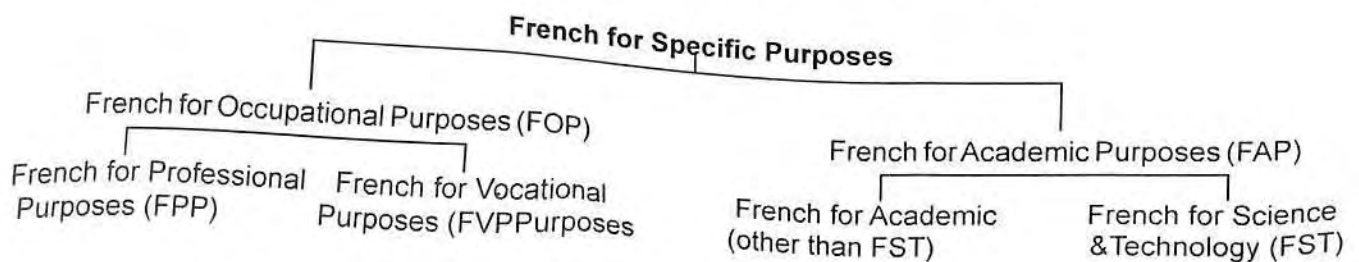
Language is one of the most important areas and perhaps the greatest instrument of human development. Human communication skills constitute the major characteristic that distinguishes man from other living things. More importantly, these skills also bring human beings together. *Human* development can only be sustained when people, individually and collectively, are exposed to new and greater opportunities that result in human potential realization. However, new opportunities arise only when human beings communicate with one another. For any meaningful and sustainable development, therefore, access to information is crucial. Since the main channel of information flow is communication the latter therefore becomes a preeminent factor in developmental efforts. If effective communication is the taproot of development, then language related issues should not be toyed with since language is indispensable. Furthermore, language proficiency is considered to be a human capital and one can not ignore the fact that human capital development is a pressing need among Nigerians today. Premised on this background, it has become expedient to take an objective look at the status and relevance of the French language in Nigeria.

The advent of French as a school subject in Nigeria dates as far back as before independence. According to Brann (1997), French was first introduced in St. Anne's School, Lagos in 1891. Omolewa (1971) gives the different date of 1859 at CMS Grammar School, Lagos. The exact date French came into being in Nigeria is not very important to our discussion in this paper; rather we shall look at the current status and most importantly an aspect of the French language which is known as French for Specific Purposes (henceforth FSP) and its relevance to human development in Nigeria.

### Defining FSP

Defining FSP is better embarked upon through the various works done in the area of English for Specific Purposes (Henceforth ESP). The concept began with and was limited to English language for several years before experts and theorists of other languages began to look in that direction. In fact, ESP dominates the available literature on Language for Specific Purposes (Henceforth LSP). The reason for this scenario may not be unconnected with the status of English as the most widely distributed language of the world.

The term LSP is an umbrella term that applies to several different categories of language learning and teaching, which is rooted in learner's needs. The categorization of ESP provided by Robinson (1991:22) is adopted here as a model for the categorization of FSP.





The above schema encompasses two types of instruction: French for Occupational Purposes (FOP) and French for Academic Purposes (FAP). While teaching French for Occupational Purposes is targeted at individuals, such as pilots, hotel personnel, immigration officers, etc., who need French to perform on the job, French for Academic Purposes, on the other hand, is taught to students with the germane objective of equipping them with the common study skills, such as academic writing, listening to lectures, note-taking, making oral presentations in French, in order that they may succeed in academic settings where French is used for academic instruction. FOP, as shown in the diagram, branches off into French for Professional Purposes (FPP) and French for Vocational Purposes (FVP). FAP, on its own part, is subdivided into French for Science and Technology (FST) and FAP other than FST. This model, which can be applied to any language, clearly underscores the need for language teaching, which is aimed at satisfying specific needs of the learner.

The difference between what one can term French for General Purposes (Henceforth FGP) and FSP is that while the former – the one that is common in Nigerian educational settings today – is designed to equip students with both linguistic and communicative competence of French, French for specific purposes is essentially to equip learners with communicative competence in a specified discipline. This line of demarcation was more clearly made by Strevens (1988) and Dudley-Evans (1998) in their absolute and variable characteristics of ESP. The characterization may be applied to the FSP situation:

#### **I. Absolute characteristics:**

- designed to meet specified needs of the learner;
- related in content (i.e. in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;
- centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to the identified activities.
- in contrast with General French.

#### **II. Variable characteristics:**

- restricted as to the language skills to be learned (e.g. reading only)
- may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general French
- is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level.

From the absolute and variable characteristics above, one sees FSP as a paradigm of language learning which gives priority to the acquisition of communicative competence (Canal and Swain, 1980; Moirand, 1982) and according to Chanier (1996), it is in the Language for Specific Purposes that the theory of communicative approach to second language acquisition can best be put to use since learners of LSP would not necessarily go into the details of the linguistic aspect of the language in question. Drawing from the source, which is ESP, several languages of the world are now having their own version of LSP. Thus, we now have German for Specific Purposes (GSP), Arabic for Specific Purposes (ASP), Spanish for Specific Purposes (SSP), Portuguese for Specific Purposes (PSP) etc. Having defined French for Specific Purposes, we shall now proceed to examine the relevance of French in Nigeria, and subsequently the relevance of FSP to human development.

#### **Reflection on the importance of French in Nigeria**

The policy of language education of every country makes a list of some languages to be taught in schools in order of their importance and relevance to national development and international cooperation. For this same reason, Nigeria's policy of language education has English with the status



of official language and some Nigerian languages enjoying the status of national languages. The last group of privileged languages, listed under the heading of foreign languages includes French and Arabic. However, Bariki (1999) disputes the designation of Arabic as solely a foreign language in Nigeria. He opines that Arabic is partly an indigenous language and partly a foreign language in Nigeria. Looking at it critically, both French and Arabic occupy the position of the most important and crucial foreign languages for Nigerians and this was the reason for the establishment of the Nigeria French Language Village at Badagry, Lagos State in 1991 and the Nigeria Arabic Language Village at Ngala, Bornu State in 1992.

In analysing the factors that are responsible for the choice of a foreign language to be taught in schools in any given country, Ajiboye, cited by Bariki (1999), suggested four factors. We shall analyse the basis for the prestigious position of French as the first foreign language in Nigeria in terms of the factors which are the following:

1. geographical neighbourhood
2. diplomacy
3. technological advancement
4. global interdependence

While one can conveniently say that French satisfies all the four conditions, the same cannot be said of Arabic. French is the official language of Nigeria's neighbours: Benin, Niger, and Cameroon. Arabic is not. Both French and Arabic are languages of diplomacy; therefore both satisfy the second condition. However, while French is a mother tongue and official language of highly technologically advanced nations such as France, Canada and Belgium, none of the Arabic speaking nations is celebrated as a technologically advanced nation. Both languages satisfy the condition of global interdependence because the emerging globalized world demands international rapprochement. This analysis shows that French meets all the four conditions while Arabic meets only two. When the identified factors are applied to the Nigerian context, French appears as the most relevant foreign language, hence an incontrovertible choice.

Another angle from which one can look at the importance of French in Nigeria is the position of Nigeria within the West African sub-region. This angle can be termed the regional factor, which is not expressly covered by the four factors identified by Ajiboye. According to Okeke (1999), Nigeria's leadership role within ECOWAS would be more meaningful when Nigerians are able to speak the official languages of the other member countries in the sub-regional community. Out of the fifteen countries that make up ECOWAS, eight are French-speaking, five are English-speaking leaving only two as Portuguese-speaking. For being the official language of eight out of fifteen countries, French enjoys the status of simple majority with 53%. It is therefore the frontline language of the ECOWAS. It also makes economic sense to say that Nigerians should be the ones to learn French rather than encouraging the citizens of the French-speaking countries to learn English, the official language in Nigeria. Nigeria as the big brother of Africa in general and West Africa in particular is richer than all the French-speaking West African countries put together. By implication, Nigeria is supposed to be more economically capable of promoting the learning of French rather than making these other countries to promote the learning of English with their meagre financial resources.

The economic relevance of French within Nigeria is another aspect that one cannot ignore when analysing the importance of the language. There are several French enterprises operating in Nigeria that would need the services of professionals who possess a working knowledge of French. These enterprises include Lafarge, CFAO, SCOA, BNP, Total, Elf, Michelin, Peugeot, Fougerolle, SGE, Bouygues, SAE, SPIE-Batignolles, Degremont and BEC Frères. A more comprehensive list of these enterprises can be found in the web site of the French Senate at <http://www.senat.fr/index.html>.

When all the foregoing factors are taken into account, the importance of French as a foreign language in Nigeria appears indispensable. During the National Political Reforms Conference (NPRC) which took place in 2005 in Abuja, this importance was recognized and one of the resolutions contained in the report presented to the then President Olusegun Obasanjo was that French teaching should be vigorously pursued at the secondary education level because of its relevance in the West



African sub-region. Having established some of the factors that make French an important language in Nigeria, we need a result-oriented approach to determine the appropriate kind of French for acquisition and use by Nigerians. This brings us to the central point of this paper, which is FSP and human development in Nigeria.

### **FSP and human development in Nigeria**

Before analyzing the specific impact FSP can have on human development in Nigeria, we shall first of all examine the general benefits of being able to communicate in an internationally relevant foreign language. Frantz (1996) enumerates 17 benefits that the knowledge of a foreign language can bring to a person. We have reduced the seventeen benefits to 15 considering 2 as repetitive. The acquisition of a foreign language, according to him,

1. broadens one's experiences and expands one's view of the world;
2. encourages critical reflection on the relation of language and culture, language and thought;
3. fosters an understanding of the interrelation of language and human nature;
4. develops one's intellect and teaches him how to learn;
5. teaches and encourages respect for other peoples;
6. contributes to cultural awareness and literacy, such as knowledge of original texts;
7. builds practical skills (for travel or commerce or as a tool for other disciplines);
8. improves the knowledge of one's own language through comparison and contrast with the foreign language;
9. exposes one to modes of thought outside of one's native language;
10. fosters a sense of relevant past, both cultural and linguistic;
11. balances content and skill (rather than content versus skill);
12. expands opportunities for meaningful leisure activity (travel, reading, viewing foreign language films);
13. contributes to achievement of national goals, such as economic development or national security;
14. contributes to the creation of one's personality;
15. enables the transfer of training (such as learning a second foreign language).

Taking a critical look at the benefits listed above, one could suggest that a Nigerian with a knowledge of French is better positioned to succeed at work and in life than his or her fellow countryman/countrywoman who understands only English and probably one other local language. An internationally bilingual person appears to have more access to information than someone who is competent only in one international language. Learning a foreign language, like travel, is a veritable avenue to broaden one's horizons. It enhances opportunities not only in one's vocation or profession but also in one's intellectual pursuits and ability to share and work with others. With globalization becoming the order of the day, people are increasingly realizing the need to be in touch with realities expressed in the languages and cultures of other people in the world. The 21<sup>st</sup> century appears to have brought with it an increased awareness of global interdependence and multilateral needs. Apart from the above-mentioned dividends accruable to a Nigerian learner of French, many investigations in bilingual education and cognitive psychology have long also suggested that foreign language study generally stimulates the cognitive development of the brain (Peal & Lambert, 1962; Diaz, 1983; Commins, 1984; McLaughlin, 1984; Weatherford (1986). Peal & Lambert (1962:20), for instance, found out that a person with experiences in two cultures has an advantage over another person with a monolingual experience. According to them:

Intellectually his experience with two language systems seems to have left him with a mental flexibility, a superiority in concept formation, a more diversified set of mental abilities. . . . In contrast, the monolingual appears to have a more unitary structure of intelligence which he must use for all types of intellectual tasks.



This singular discovery has led some researchers to speculate that bilinguals may have acquired some language abilities inherent in their bilingualism that enables them to possess higher mental flexibility. Coupled with the fact that people who understand more than one language and culture can communicate and relate more conveniently with people of other nationalities and cultures, it is presumably possible that through the learning of another language and culture, people become more effective solution-providers especially in the area of pressing social problems. This is made possible because learners of other international languages will automatically be exposed to a wider variety of solution-providing mechanisms. If the learning of a foreign language can stimulate the development of the brain and also make one become a solution-provider, then one can rightly say that Nigeria stands to gain from the optimal activation of FSP in the country.

Economically speaking and in terms of the deposition of natural resources, Nigeria is considered to be the richest country in Africa. Ironically the Nigerian people are still predominantly very poor. If Nigeria is blessed with various natural resources while her people are still very poor, then her human resources paradigm must be responsible. We are of the opinion that the most prominent factor militating against sustainable development in Nigeria today is the low quality of her people's human capital. In attempts to discuss underdevelopment of African nations generally, the tendencies have been to calculate the GDP, the GNP, the Income per capita and other economic indicators while largely ignoring the human capital angle of development. And even where the human capital is discussed, as noted by Prah (1993) and Bodomo (1996b), the linguistic and socio-cultural dimensions are often marginalized. If human capital development is critical to sustainable development in Nigeria as it is the case of other African countries, it seems proper to suggest that language issues must be taken into consideration. The recognition of the potency of language as a human capital par excellence has led to the development of an interdisciplinary field known as Language Economics bringing together on a common platform economists and linguists (Schultz, 1962). Chiswick (2008:2) defines it as "*the study of the determinants and consequences of language proficiency using the methodology and tools of economics.*" Since the advent of this emerging field of study, many theoretical and empirical works have been carried out to authenticate the noble place of language skills and proficiency in the microeconomic status of individuals (Marschak, 1965; Carliner, 1981; McManus; Trainer, 1988; Grin, 1996, 2003 Bruthiaux, 2003, Chiswick, 2008). Language proficiency is a human capital because it is characterized by the three indicators of human capital: it is productive, costly to produce, and embodied in the person. Looking at the strategic position the French language occupies in Nigeria among other relevant foreign languages, qualitative human capital development will not only be boosted but will equally be sustained in the country if Nigerians have easy, result-oriented and proactive access to the learning of the language.

Having looked at the macrocosmic perspective, one considers it also expedient to examine the microcosmic dimension of the relevance of French to Nigerians. Within Nigeria, there are many international organisations having French as a key working language. Many of these organisations, including their agencies, have offices in Nigeria and would definitely need workers who can express themselves not only in English but also in French. For instance, the international secretariat of ECOWAS is located in Abuja and anybody desiring to work in the secretariat is expected to have a working knowledge of French to be able to get employed there. Occasionally, ECOWAS and other international organisations having offices in Nigeria place job adverts in the National dailies requiring professionals (Accountants, Engineers, Secretaries, Economists, Lawyers etc) with a working knowledge of French language.

Apart from these international organisations, France is a frontline trade partner of Nigeria. This bilateral economic relationship requires bilingual English-French personnel who will become active players in the trading activities. As observed earlier, there are many French companies in Nigeria operating in almost all the sectors of the economy. These companies are in energy sector, banking sector, construction sector, distribution sector etc. Nigerian professionals with knowledge of French will easily get job in these companies. Another dimension to the relevance of French language in Nigeria today is the fact that some Nigeria-based companies now have branches of their operations in neighbouring French-speaking countries and are in need of Nigerian professionals who will be able to



work in those countries. It goes without saying, therefore, that Nigerian professionals who can speak and write French as it relates to their professions are going to have the upper hand over their counterparts who speak only English as far as job prospects are concerned.

## Conclusion

It is our belief that the major challenge facing Nigeria in the 21<sup>st</sup> century is that of human development. Countries that are regarded as developed today were able to attain that status because they have a qualitative human capacity base. For Nigeria to join this committee of developed nations, several developmental approaches have to be deployed. In our candid opinion, French learning for specific purposes is an area that needs to be explored in Nigeria's educational settings for a sustainable human development. Looking at all the benefits – microcosmic and macrocosmic – of French language that have been discussed in this paper one could come to a conclusion that the status of French in Nigeria needs to be re-examined and its teaching re-orientated to meet the 21<sup>st</sup> century need of foreign languages. Though, there will always be the need to have a good number of Nigerians to specialize in the area of French language and French literature as disciplines, there is a current and greater need to design the teaching of FSP in a way that will make Nigerian professionals (Accountants, Engineers, Lawyers, Architects, Economists, Bankers, Managers, Lecturers etc) have access to French. This is the kind of French that Nigerians need most at the moment.

Unless we want to continue on a white goose chase or to build castles in the air, the much political talk about making French the second official language in Nigeria should no longer be our preoccupation as stakeholders in the teaching and learning of French in Nigeria. French can never be an official language in Nigeria; at least our linguistic history does not justify it. Instead of dissipating our energy in trying to push for French becoming an official language in Nigeria, we should strive to promote the teaching of FSP so that the population of professionals in Nigeria will have enough access to French. Professionals in French language education should therefore do more researches in the area of curriculum design for FSP in order to ensure that teaching methods reflect the needs of this category of learners. Although the Nigeria French Language Village and the *Alliances Françaises* have avenues through which Nigerian professionals learn French, the efforts of these centres are not adequate to cater for the large population of Nigerian professionals who are desirous to learn French. We are also aware that few Departments of French in our universities already have platforms for the teaching of FSP. Our sincere recommendation is that every Department of French in Nigerian universities should introduce certificate and diploma programmes in FSP so as to optimally activate the teaching of FSP for human development in Nigeria.

## BIBLIOGRAPHY

- Bariki, O. (1999): "Le français au Nigéria : historique, statut et importance" in Nnoruka, M (éd) *Cours de langue et de littérature française*, Ilorin : Département de Langues Modernes Européennes, 22-32.
- Bodomo, A.B. (1996): "On Language and Development in Africa: The Case of Ghana", *Nordic Journal of African Studies* 5 (2), 31-51.
- Brann, CBM. (1997): "Signpost of Teacher Education in Modern European Languages in West Africa" in Banjo, A. et al (eds) *West African Studies in Modern Language Teaching and Research*, Ibadan: Caxton Press, 45 – 57.
- Bruthiaux, P. (2003): "21st Century Trends in Language and Economics", *Current Issues in Language Planning*, 4 (1), 84 – 90.
- Canale M. & Swain M. (1980): "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1 (1), 28 – 36.



- Carliner, G. (1981): "Wage differences by language group and the market for language skills in Canada", *Journal of Human Resources* 16 (3), 384-399.
- Chanier T (1996): "Learning a Second Language for Specific Purposes within a Hypermedia Framework", *Computer-Assisted Language Learning (CALL)*, 9 (1), 3-43.
- Chiswick, B.R. (2008): "The Economics of Language: An Introduction and Overview", *IZA Discussion Paper No. 3568*.
- Cummins, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedugogy*. San Diego: College Hill Press.
- Diaz, R. (1983): "Thought and Two Languages: The Impact of Bilingualism on Cognitive Development", *Review of Research in Education*, 10., 23-54.
- Dudley-Evans, T. (1998): *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Frantz, A. C. (1996): "Seventeen Values of Foreign Language Study", *ADFL Bulletin*, vol. 28, Nr.1, 4-7.
- Grin, F. (1996): "Economic Approaches to Language and Language Planning: An Introduction", *International Journal of the Sociology of Language*, 121, 1-16.
- Grin, F. (2003): "Language Planning and Economics", *Current Issues in Language Planning* 1 (1), 66-84.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Marschak, J. (1965): "The Economics of Language", *Behavioural Science*, 10, 135-40.
- McLaughlin, B. (1984): *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale: N. Lawrence Erlbaum Associates.
- McManus, W., Gould, W. and Welch, F. (1983): "Earnings of Hispanic men: The role of English Language Proficiency", *Journal of Labor Economics* 1, 101-30.
- Moirand S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- Okeke, V.O (1999): "Nigeria's Quadrilingualism: What for?" in *Journal of Humanities*, Owerri, Imo state University, 1, 28-38.
- Omolewa, M. (1971): "The Teaching of French and German in Nigerian Schools: 1859-1959", *Cahier d'Etudes Africaines* 71 xviii, 379-396.
- Pearl, E., & Lambert, W.E (1962): "The Relation of Bilingualism to Intelligence", *Psychological Monographs* 76 (27), 1-23.
- Prah, K. (1993): *Mother-Tongue for Scientific and Technological Development in Africa*. Bern: German Foundation for International Development
- Robbins, J. Abramson, J. & Hollinghead, C. (1998): "Relationship between Foreign Languages and Interest in Global Business Courses and Careers", *Global Business Languages*, 23-30.
- Robinson, P. (1991): *ESP Today: A Practitioner's Guide*. London: Prentice Hall.
- Schultz, T.W. (1962): "Investment in Human Beings", *Special Supplement to Journal of Political Economy* 70 (5), 1-157.
- Strevens, P. (1988): "ESP after twenty years: A re-appraisal" in Tickoo, M. (ed.), *ESP: State of the Art*, Singapore: SEAMEO Regional Centre, 1-13.
- Trainer, E. (1988): "English Language Proficiency and Earnings among Foreign Born Men" *Journal of Human Resources* 23 (1), 108-122.
- Weatherford, H.J. (1986): "Personal Benefits of Foreign Language Study", *Eric Clearinghouse on Language and Linguistics*, 26-29.



## **DEVELOPPER LA COMPETENCE DE PRODUCTION ORALE CHEZ LES APPRENANTS DU FLE AU COURS SECONDAIRE: QUELLES TECHNIQUES, QUELLES STRATEGIES ADOPTER?**

**Segun Afolabi**  
*Village Français du Nigeria*  
*Ajara-Badagry*  
*Lagos.*  
*asegunlabi@yahoo.com*

*« C'est en forgeant qu'on devient forgeron. »*  
*-Proverbe français*

*« Développer, c'est participer et faire participer. »*  
*-Flavien GBETO*

### **Introduction**

Faisant partie intégrante des quatre compétences visées dans le processus d'enseignement/apprentissage de toute langue, y compris le français, la compétence de production orale (et le souci de la développer chez les apprenants), ne cesse de préoccuper les pédagogues, didacticiens, enseignants et chercheurs dans le domaine du français langue étrangère (FLE). Pour en croire Opara (2006 :272), l'une des raisons est que, malgré les efforts déployés par les enseignants en classe, beaucoup d'apprenants ont toujours de la peine à s'exprimer correctement en français.

Par conséquent, dans tous les niveaux de l'enseignement du FLE au Nigeria, notamment au cours secondaire, on constate que la production orale reste un véritable cauchemar auquel se confrontent les apprenants ; car on continue à entendre les commentaires non-satisfaisants comme « je ne parle pas bien français » ; « je parle français un peu seulement » ; « permettez-moi de parler anglais », parmi tant d'autres. Pourtant, le désir de pouvoir s'exprimer couramment en français se fait ressentir en même temps chez ces mêmes élèves. Alors, comment les aider à surmonter cet obstacle linguistique ? Quelles stratégies, ou quelles techniques adopter pour développer la compétence de production orale chez ces élèves ? Quels rôles doivent jouer l'enseignant et les apprenants eux-mêmes pour que ce processus ait le succès tant escompté ? Voilà autant de questions pertinentes que nous nous posons et auxquelles nous essayerons de chercher des éléments de réponse dans ce travail.

Dans un premier temps, en nous focalisant sur les syllabus du français proposés par le Federal Ministry of Education (FME), le National Examinations Council (NECO), et le West African Examinations Council (WAEC), nous présenterons les points saillants qui résument ce qu'on attend des apprenants au bout des années du cours secondaire. Ensuite, à l'aide des exemples concrets et sous forme de fiches pédagogiques pratiques, nous démontrerons quelques techniques modernes pouvant servir à développer la compétence de production orale chez les apprenants du FLE, surtout au cours secondaire. En plus, le processus d'enseignement/apprentissage étant un contrat intellectuel impliquant deux acteurs principaux en l'occurrence, l'enseignant d'une part et l'apprenant de l'autre part, il nous plairait de mettre en relief les rôles que devrait jouer chacun de ces deux acteurs, afin de mener à bien le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

### **Bref aperçu du syllabus du français selon FME/NECO/WAEC**

Sous cette rubrique, nous voudrions présenter les grandes lignes du syllabus (précisément en ce qui concerne la production orale), telles que prescrivent les différentes agences ci-dessus mentionnées, qui sont chargées de la conception et de l'évaluation du programme d'études secondaires au Nigeria. Ceci est dans le but de permettre à nos lecteurs d'avoir une idée claire des attentes du syllabus, tant de la part des enseignants que de la part des apprenants.



Selon le "National curriculum for Senior Secondary Schools French" préparé par le FME, la partie de la production orale exige que:

"The teacher is expected to handle the lesson in such a manner that at the end of it, learners should be able to speak the language in order to be understood by others. To achieve this, the teacher is expected to create day by day situations in the classroom in order to give the learners opportunities to express themselves in a realistic manner. This he can do through the use of games, role plays, discussions, debates, drama...  
"(2001)

Pour le NECO, la section (b) de « Paper 111 » de son syllabus qui concerne la production orale précise de la façon suivante:

" B. Oral Expression/Conversation

It will be based on areas covered by background studies on subject-matter relating to real life situations. Candidates will be expected to respond to questions posed by the examiner in French. The conversation test will be for about 10 minutes per candidate (i.e. 5 minutes for preparation and 5 other minutes for presentation on topics proposed to the candidate.) "(2008)

Quant au WAEC, les sections (c) et (d) du syllabus qui sont consacrées à la production orale stipulent ainsi:

"(c) Reading

The aim is to test candidates' ability to read aloud in French. Candidates will be asked to read aloud a simple passage of reasonable length. Particular attention will be paid to candidates' intonation, fluency and expression. (C'est nous qui soulignons)

(d) Conversation

This is to test candidates' ability to converse freely, fluently and correctly in French. Topics to be discussed will be drawn from background studies and themes of general interest. The conversation test will last about 10 minutes per candidate. » (2003)

De ce qui ressort du parcours que nous venons de faire, il convient de préciser que l'oral, au cours secondaire, occupe une place primordiale et son enseignement exige une mise en place des stratégies non seulement satisfaisantes, mais aussi pratiques.

Techniques et stratégies pour développer la compétence de production orale et exploitation pédagogique

Tout d'abord, il convient de rappeler ici que la technique est définie comme l'ensemble des procédés employés pour produire une œuvre ou obtenir un résultat déterminé (Robert, 1993 :2218). Les stratégies, quant à elles, sont un ensemble d'opérations métacognitives, cognitives et socio-affectives dont l'apprenant se sert pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue étrangère (Taillefer, 2006 :6). La compétence veut dire la capacité d'accomplir une tâche donnée.

Il existe bon nombre de techniques et stratégies possibles pour développer la compétence de production orale chez les apprenants du FLE. Dans les lignes qui suivent, nous allons examiner quelques unes de ces techniques, avec des exemples à l'appui.

### (1) Le dialogue

Les manuels scolaires valorisent le dialogue parce que c'est la pierre angulaire de la pratique de l'expression orale quotidienne, et surtout dans le contexte de la salle de classe où débute les activités interactives/communicatives pour la quasi totalité des apprenants au cours secondaire



(Owhotu, 2002 :7). Le dialogue est, au sens large du terme, le mot clé de la communication humaine. Il représente la situation d'énonciation et de communication la plus simple et la plus dynamique en classe du FLE. Reconnaisant l'importance capitale du dialogue dans la pédagogie des langues, Sheils cité par Owhotu (2002 :10) précise que :

« Les activités de dialogue prennent en compte, non seulement, la précision des formes, mais aussi leur utilisation appropriée en situation. Il faut donc que les apprenants sachent sans ambiguïtés qui parle à qui, de quoi, dans quel but, où et quand. Il importe aussi de les sensibiliser à la manière dont le dialogue est structuré, aux façons d'engager, d'entretenir et de clore une conversation, aux stratégies utilisées par les locuteurs pour négocier du sens, afin que leurs efforts de communication atteignent le but visé. (C'est nous qui soulignons) »

### **Travail d'exploitation (fiche pédagogique)**

Objectif communicatif : Se présenter

Niveau : Débutant, intermédiaire ou avancé

Durée : 40 minutes ou plus

Démarches didactiques: L'enseignant introduit le cours en répondant à un élève qui lui pose des questions sur la présentation. Il donne les informations telles le nom, le prénom, la nationalité, la situation de famille, etc. Ensuite, il demande aux apprenants de faire la même chose à tour de rôle. Il leur demandera de se mettre à deux pour dialoguer en se servant de ces informations.

### **(2) Le jeu de rôles**

Cette technique relève de l'exercice de simulation qui vise à mettre en jeu les élèves et la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Comme le nom l'indique, il s'agit dans le jeu de rôle, de faire jouer les apprenants, chacun son rôle, dans le but de les faire parler. Comme le souligne Olayiwola (2006 :10) « le jeu, la fiction, le « comme si », leur permettent d'échapper au réel, à la casualité, aux stéréotypes, pour inventer et pour créer.» Pour tirer pleinement profit de cette technique, il est nécessaire que les exemples soient tirés du vécu quotidien des apprenants.

### **Travail d'exploitation (fiche pédagogique)**

Objectif communicatif : Exprimer ses sentiments

Niveau : Débutant, intermédiaire ou avancé

Durée : 40 minutes ou plus

Démarches didactiques: L'enseignant introduit le cours en annonçant aux apprenants l'objectif à atteindre à la fin du cours, à savoir, exprimer ses sentiments. Il donne les lexiques et expressions relatifs à l'expression des sentiments par exemple, pour quelqu'un qui est malade, l'infirmière, le médecin, etc. Par exemple, « Avoir mal à + partie du corps. Puis, il demande aux apprenants de se mettre à jouer les rôles.

### **(3) Le jeu de mots (ni oui ni non)**

Cette technique qui entraîne la créativité chez les apprenants sera très utile pour empêcher les apprenants de répéter les mêmes réponses aux questions différentes. En d'autres termes, il est toujours facile de répondre à une question directe soit par un oui soit par un non. Cependant, avec ce type de jeu de mots dans une classe du FLE, les apprenants sont amenés à réfléchir et à répondre, obligatoirement, à des questions qu'on leur pose tout en faisant des phrases complètes. La règle du jeu est la suivante « Tu ne diras ni OUI ni NON, mais tu dois répondre à la question posée en faisant une phrase complète »..



### **Travail d'exploitation (fiche pédagogique)**

Objectif communicatif : Poser des questions et répondre aux questions

Niveau : Débutant, intermédiaire ou avancé

Durée : 40 minutes ou plus

Démarches didactiques: Comme introduction au cours, l'enseignant explique l'objectif à atteindre. Puis, il demande aux apprenants de poser des questions avec l'emploi de « Est-ce que ». Ensuite il leur demande de répondre à ces questions en faisant de phrases complètes et en évitant l'emploi de OUI ou NON. Par la suite, l'enseignant peut inviter les apprenants par groupe de deux pour pratiquer ce jeu entre eux-mêmes.

#### **(4) Le jeu phonétique**

L'objectif primordial de cette technique est d'entraîner les apprenants à la prononciation des sons français et ceci fait partie intégrante de la compétence de production orale. L'enseignant trouvera ici une stratégie très efficace pour enseigner la production des sons phonétiques en classe du FLE, surtout dans une classe hétérogène où le fameux phénomène d'interférence linguistique se fait gravement ressenti chez certains étudiants. A travers la répétition du son en question, les apprenants arrivent, petit à petit, à sortir des difficultés liées à la production des sons français.

### **Travail d'exploitation (fiche pédagogique)**

Objectif communicatif : Correction phonétique

Niveau : Débutant, intermédiaire ou avancé

Durée : 40 minutes ou plus

Démarches didactiques: Pour commencer, l'enseignant écrit les sons qu'il veut enseigner au tableau, puis il demande aux apprenants de les prononcer en répétant après lui. Ensuite, il met l'accent sur le son ou les sons en question à l'aide d'un jeu phonétique pertinent. Par exemple, pour enseigner le son [L], il peut introduire le jeu phonétique suivant en demandant aux apprenants de prononcer :

« Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien de chasse. »

Ou encore, pour enseigner le son [ʒ], il peut utiliser la phrase suivante:

« Aujourd'hui c'est jeudi, les jeunes gens n'ont pas d'argent. »

#### **(5) La Lecture à haute voix**

La lecture à haute voix est une autre activité efficace pour développer la compétence de production orale, précisément la bonne prononciation, chez les apprenants du FLE. Nous considérons également qu'il n'y a pas de meilleure démarche pour enseigner la gestion de pause, l'articulation, l'intonation, la liaison et l'observation des signes de ponctuation (dans un texte écrit) que par la lecture à haute voix. Les propos d'Ajiboye (1998:83) confirment ce point de vue. Selon lui « Reading a passage well means reading it with all the necessary articulation and intonation contours to bring out the inner meanings of the passage ». Pour exploiter pleinement la lecture à haute voix en classe du FLE, les textes à lire peuvent être tirés des livres, des articles de journaux ou d'autres documents authentiques relevant du champ d'intérêt et du niveau des apprenants.

### **Travail d'exploitation (fiche pédagogique)**

Objectif communicatif : Faire des reproches à quelqu'un

Niveau : Débutant, intermédiaire ou avancé

Durée : 40 minutes ou plus

Démarches didactiques: Le professeur doit sélectionner un texte dont le contenu reflète l'objectif visé. Par exemple, pour accomplir l'objectif cité ci-dessus. Il doit utiliser un texte relatif au jugement et à des



reproches. Dans un tel texte, les apprenants découvriront le bon usage voire la bonne application des signes de ponctuation comme le point d'exclamation, le point d'interrogation, etc.

Pour démarrer cet exercice, l'enseignant doit lire le texte deux ou trois fois avant d'inviter les apprenants à le lire à tour de rôle. Il n'oubliera pas de mettre en relief les mots qu'il constate que ses apprenants ont du mal à prononcer. Il les entraîne jusqu'à ce qu'ils maîtrisent la bonne prononciation. Mais, attention, il n'est pas conseillé à l'enseignant d'interrompre l'apprenant pendant la lecture pour corriger les erreurs de prononciation remarquées. Mieux vaut attendre que l'apprenant finisse de lire avant que l'enseignant n'intervienne pour corriger.

#### **(6) Le compte rendu d'un document (film/roman)**

Le compte rendu ici veut dire un résumé ou un sommaire oral d'un document vidéo ou écrit (histoire, documentaire, environnement, personnages, objets, activités, culture, civilisation façons de vivre, façons de parler), (Owhotu 2002 :12). Voici une autre excellente technique pour développer la compétence de production orale chez les apprenants du FLE dans la mesure où elle les oblige à dire ce qu'ils auraient compris du document choisi. Il faut toutefois souligner que le document à choisir doit être par rapport aux champs d'intérêt des apprenants et d'une durée minimale. Il est inutile de leur demander de résumer un document trop long ou dont le message ne fait pas appel à leur admiration et intérêt. A titre d'exemple, un document sur le SIDA suscitera plus d'intérêts chez les jeunes gens que celui qui porte sur disons, la chefferie traditionnelle. Cette technique particulièrement recommandée au niveau SS3, est, entre les mains de l'enseignant expérimenté, un excellent outil de travail.

#### **Travail d'exploitation (fiche pédagogique)**

Objectif communicatif : Raconter un événement passé

Niveau : Débutant, intermédiaire ou avancé

Durée : 40 minutes ou plus

Démarches didactiques: L'enseignant, dès le départ, explique l'objectif de l'exercice aux apprenants. Puis, il leur présente le document à résumer oralement. S'il s'agit d'un document vidéo, le visionnement peut être fait sur place en classe, mais lorsqu'il s'agira d'un livre par exemple, cela prendra un peu de temps. Alors, il faut qu'un délai raisonnable soit fixé pour l'achèvement de la lecture individuellement, avant la présentation orale du résumé.

#### **(7) L'exposé oral (débat/symposium)**

L'exposé sous forme de débat ou symposium est une autre technique très utile pour faire naître et développer la compétence de la production orale chez les apprenants du FLE. Cette technique est très bien utilisée, par exemple, pour encourager les apprenants à prendre la parole sur des sujets divers, leur permettant ainsi de vaincre leur timidité, de délier leurs langues, et par conséquent, de développer leur compétence de production orale. Cet exercice peut être mené individuellement, à 2, par groupe de 3 ou 5, ou dans le cadre d'un atelier. Dans le cas particulier du cours secondaire, les sujets à débattre ou à aborder seront d'ordre général, en fonction des sujets proposés dans la rubrique « background studies » du syllabus. Il s'agira des sujets touchant la politique, la famille, les mass media, l'économie, le sport, etc.

#### **Travail d'exploitation (fiche pédagogique)**

Objectif communicatif : Présenter un exposé oral

Niveau : Débutant, intermédiaire ou avancé

Durée : 40 minutes ou plus

Démarches didactiques: L'enseignant aurait, en avance (par exemple le cours précédant), annoncé le sujet du débat ou du symposium aux apprenants. Bien entendu, ceci sera fait après avoir franchi



l'étape où ces derniers auraient déjà appris les techniques, y compris les éléments morphosyntaxiques pour présenter un débat/symposium. Cet exposé, qui peut être fait en groupe ou individuellement, sera dirigé par l'enseignant et chronométré. A titre d'exemple, les sujets suivants peuvent être introduits : « La colonisation : Bénédiction ou malédiction ? », « Que pensez-vous de la polygamie ? », « Pour ou contre la scolarisation des filles ? », « Le régime civile ou le régime militaire, lequel préférez-vous ? », « La corruption au Nigeria : Causes, Conséquences et Solutions », « Le SIDA », « Faut-il apprendre le français au Nigeria ? » etc. A la fin de chaque exercice, un prix peut être décerné au meilleur orateur, comme geste de motivation.

### **(8) Le théâtre**

Faisant partie des techniques et stratégies à travers lesquelles la compétence de production orale peut être facilement développée chez nos apprenants du français langue étrangère est la dramatisation ou le théâtre. Comme le signale Opara (2006 : 276),

« La langue est en soi un théâtre, donc un cours de langues par le théâtre [...] c'est surtout l'opportunité de créer des situations, où les mots sont ressentis et vivifiés par des échanges authentiques avec des interlocuteurs ».

Alors, l'enseignant du FLE aura beaucoup d'intérêt à introduire dans sa classe, les saynètes ou sketches qui sont des dynamiques exercices de simulation, et qui permettent aux apprenants de dépasser le stade de la peur et surtout de se mettre dans une diversité de situations dans lesquelles ils auront à utiliser la langue (Simire 2001 : 11).

#### **Travail d'exploitation (fiche pédagogique)**

Objectif communicatif : Prendre la parole  
Niveau : Débutant, intermédiaire ou avancé  
Durée : 40 minutes ou même plus

Démarches didactiques: Contrairement aux autres techniques, le théâtre ne peut pas être limité religieusement au nombre de minutes restreintes du cours. Sachant que pour toute présentation théâtrale réussie, on doit y avoir mis de longues heures de répétitions. D'où la nécessité de trouver des heures supplémentaires au cours desquelles les apprenants auraient répété et parfait, chacun son rôle, avant de se manifester au public. Reconnaissons toutefois que ces heures de préparations ne seraient pas dites perdues, car elles font partie du processus d'enseignement et d'apprentissage. Il y a plus, les pièces issues de tels cours peuvent être facilement présentées pendant les compétitions nationales comme celles organisées chaque année par la NAFT (Nigeria Association of French Teachers). Les pièces théâtrales peuvent être rédigées par les apprenants très doués (guidés par leurs enseignants) ou bien adaptées des textes littéraires, par exemple, *Olurounbi* ou *Le prix d'un pari* de Tunde Ajiboye, *Les Lauréats* de Motunrayo Adegbilero, *Trois prétendants...un mari* d'Oyono M'bia, etc.

### **(9) L'image**

Une autre technique formidable à travers laquelle l'enseignant peut œuvrer pour développer la compétence de production orale chez ses apprenants est l'image fixe. Elle est, aux dires de Sanni-Souleiman (2003 : 158), un véritable « déclencheur de parole » en ce sens qu'elle stimule les apprenants à prendre la parole volontairement en classe. En plus, l'image sert d'aide mémoire, car elle fixe dans la mémoire ce que l'on apprend en regardant. Elle permet aussi de voir le non-vu, ainsi permettant à l'apprenant de se livrer à son propre univers de créativité et de s'exprimer généreusement de son propre gré. Avec l'image devant lui, l'apprenant n'est plus seulement celui qui reçoit les informations mais celui qui exploite et donne des informations (Sanni-Souleiman : 2003).



### **Travail d'exploitation (fiche pédagogique)**

Objectif communicatif : Identifier et décrire les personnes

Niveau : Débutant, intermédiaire ou avancé

Durée : 40 minutes ou plus

Démarche didactiques: L'enseignant peut choisir des images à couleurs directement des manuels ou à défaut de cela, il peut se servir des photocopies. Dans un premier temps, il demande aux apprenants de « localiser l'image » en question, c'est-à-dire qu'ils vont dire où se passe l'action dans l'image. Ensuite, l'enseignant les amène à « décrire les personnages » qui se trouvent dans l'image tout en donnant des détails les concernant (âge, taille, habillement, sexe, métier, sentiment, etc.). La dernière étape consistera à « faire parler les personnes » dans l'image, c'est-à-dire à imaginer et dire ce qui se passe, ce qu'elles disent entre elles-mêmes.

### **(10) La chanson**

Peut-on effectivement chanter en situation d'apprentissage ? Pourquoi ou pourquoi faire ? Certains voient la chanson en classe comme une distraction, alors que d'autres la considèrent comme une attraction. En ce qui nous concerne, chanter, danser, mimer, etc. dans une classe de langue, surtout du français langue étrangère, n'est ni une perte de temps ni un gaspillage d'énergie. La chanson, pour emprunter le slogan de CAVILAM (Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias) à Vichy, France, c'est le plaisir d'apprendre. Nous aimerions tout de suite ajouter à cela que, lorsqu'on introduit la chanson en classe de français, le but n'est pas d'« apprendre pour chanter », mais, de « chanter pour apprendre ». Ainsi donc, force est de constater que maintes sont les possibilités et les rentabilités de la technique de chanson pour développer toutes les compétences linguistiques, et plus particulièrement la compétence de production orale, chez les apprenants du FLE.

### **Travail d'exploitation (fiche pédagogique)**

Objectif communicatif : Exprimer les émotions

Niveau : Débutant, intermédiaire ou avancé

Durée : 40 minutes ou plus

Démarches didactiques: Comme activités de mise en route, l'enseignant peut écrire le mot « chanson » au tableau et poser les questions suivantes aux élèves : C'est quoi la chanson ? Qui sont les chanteurs français ou nigériens que vous connaissez ? Qui est votre chanteur préféré et pourquoi ? Après avoir bien posé ce fondement et éveillé l'intérêt des apprenants à la chanson, l'enseignant peut maintenant procéder à faire jouer la chanson choisie pour ce cours. Après une ou deux écoutes, il amène les apprenants à maîtriser la prononciation des paroles de la chanson et ensuite, à chanter ensemble. Pour terminer le cours, et comme stratégie pour encourager les apprenants à s'exprimer d'avantage, l'enseignant demandera aux apprenants de donner leur avis sur le message de la chanson et les leçons qu'on peut en tirer.

### **Quel rôle doit jouer l'enseignant?**

Ayant vu les différentes stratégies à la disposition de l'enseignant du FLE pour développer la compétence de production orale chez ses apprenants, il reste maintenant à savoir en quoi consiste son rôle et comment il pourrait bien jouer ce rôle vis-à-vis des nouvelles perspectives que nous préconisons dans cet article. De prime abord, il convient de reconnaître que le rôle de l'enseignant de français aujourd'hui n'est plus ce qu'il était auparavant. Selon Laditan (2003 :3), l'enseignement traditionnel veut que le professeur soit la source principale et incontestée de connaissance, le seul médiateur du savoir. Mais, de nos jours, l'enseignement de langue a évolué (et il évolue toujours) et c'est de la manière que devrait évoluer l'enseignant de français qui veut bien retenir son métier.



L'enseignant du FLE, aujourd'hui, n'a plus le monopole du processus d'enseignement/apprentissage. Il est désormais partenaire et coopérateur avec ses apprenants. Il faut qu'il soit également très polyvalent et ingénieux, prêt non seulement à enseigner, mais aussi à apprendre. Comme le dit un dicton, « enseigner, c'est apprendre ». Il aura donc intérêt à savoir un peu de tout, pour arriver à développer la compétence de production orale chez ses apprenants à l'aide des différentes stratégies que nous venons d'exposer. L'implication de tout ceci est que le rôle du professeur se voit multiplié. Il n'est non seulement enseignant, il est aussi psychologue, éducateur, animateur, moniteur, joueur, acteur, metteur en scène et même dramaturge, (Olayiwola 2004 : 10). L'enseignant du FLE doit savoir qu'il ne s'agit plus d'une pédagogie centrée sur l'enseignant, mais plutôt sur l'apprenant.

Par ailleurs, pour que l'enseignant réussisse sa tâche de développer la compétence de production orale chez ses apprenants, il lui faut de la rigueur, de l'assiduité et de la patience. De la rigueur pour aller un peu plus loin à la recherche des supports pédagogiques réelles ou à improviser le cas échéant. De l'assiduité pour bien préparer ses cours et les dispenser bien en dépit des conditions qui peuvent être quelquefois défavorables. Et de la patience, car ses apprenants ne vont pas commencer à s'exprimer du jour au lendemain comme il l'aurait souhaité. Il faudrait alors qu'il ait la patience de corriger leurs fautes et de répondre à leurs questions quelquefois embêtantes. Le professeur idéal du FLE doit reconnaître le fait que « développer, c'est participer et faire participer », selon la citation de Flavien Gbeto mise en exergue tout au début de ce travail. Cela veut dire qu'il doit être prêt à jouer, à chanter, à danser, à discuter, etc. avec ses élèves dans le but de les amener à mieux s'exprimer en français.

### **Et l'apprenant?**

Tout comme une hirondelle ne fait pas le printemps, l'enseignant seul ne peut pas atteindre tout objectif pédagogique qu'il peut se fixer sans l'apport de ses apprenants. C'est une vérité incontournable qu'il n'y a pas d'enseignant sans apprenant. Certes, les apprenants aussi ont un rôle à jouer pour qu'il y ait succès dans le processus d'enseignement/apprentissage, notamment celui du FLE.

« C'est en forgeant qu'on devient forgeron », comme nous l'avons également cité au départ. S'il en est ainsi, le plus grand rôle de l'apprenant, à notre avis, serait d'être prêt à s'exprimer en français, sans cesse. S'il est vrai que le secret de parler français, c'est de parler toujours français. « Speaking French cometh by speaking », les apprenants de FLE doivent alors s'efforcer de faire usage de la langue qu'ils sont en train d'apprendre, toujours et partout. On ne peut pas sous-estimer ici, l'importance de l'apprentissage en autonomie et ce que les recherches récentes appellent l'auto-communication. Il s'agit de la pratique de parler le français à soi-même, comme s'il y a d'autres interlocuteurs présents.

Soulignons également l'apport indispensable du cercle français dans les écoles, vers le développement de la compétence de production orale chez nos apprenants. Grâce aux activités socio-éducatives organisées par les apprenants eux-mêmes au sein du cercle français, nombreux sont ceux qui, aujourd'hui, arrivent à s'exprimer correctement en français. Donc, les cercles français ne doivent pas mourir, ils doivent être encouragés dans les écoles secondaires.

### **En guise de conclusion**

Si, tout au long de ce travail, nous nous sommes focalisé sur les techniques et stratégies pouvant aider à développer la compétence de production orale chez les apprenants du français langue étrangère, c'est dire que son besoin et sa nécessité s'avèrent très importants. On ne peut pas prétendre pouvoir communiquer dans une langue sans s'en servir oralement. D'où l'importance de tout ce que nous avons abordé jusqu'ici. Nous sommes convaincus que les enseignants et les apprenants, en travaillant en amont et en aval, trouveront les techniques proposées dans cette communication comme un pas en avant vers l'accomplissement de l'objectif principal du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue, en l'occurrence la langue française, qui est la communication.



## BIBLIOGRAPHIE

- Adegbilero, Motunrayo. (1996): *Les Lauréats*, Akure: Motunrayo Adegbilero Publications.
- Ajiboye, Tunde. (1988): *An Introduction to Practice in Oral French*, Lagos: Kristal Publications Ltd.
- \_\_\_\_\_ (2001): *Olurounbi ou Le prix d'un pari*, Ibadan: Bounty Press Ltd.
- Bérard, Evelyne et al. (1996): *Tempo 1- Méthode de français*, Paris: Didier.
- Boiron, Michel. (2002): « Chansons en classe, mode d'emploi » in *FDM*, 318.
- Chamberlain, Alan & Steele, Ross. (1991): *Guide Pratique de la Communication*, Paris: Didier.
- Federal Ministry of Education. (2001): *National Curriculum for Senior Secondary Schools - French*, Abuja: FME.
- Gbeto, Flavien. (2004): « Langues étrangères/langues maternelles, analphabétisme et question de démocratie en Afrique francophone » in Soyoye F.A. et al (eds.), *Foreign Languages Studies in West Africa: Nigeria and Benin*, Porto Novo: PSUB.
- Laditan, Affin. (2003): « Pour un nouvel essor du FLE dans nos écoles : Les nouvelles relations professeur-apprenant et stratégie d'enseignement des langues étrangères » in Laditan O.A. (ed.), *Pédagogie et enseignement du FLE: Nouvelles Perspectives*, Badagry: VFN.
- Lafontaine, Lizanne. (2007): *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences pédagogiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal: Chenelière Education.
- Mbanefo, Eugenia. (2009): *A Structuralist Approach to the Teaching of Oral French*, Lagos: Alagba Printers Nig.
- M'bia, Oyono-Guillaume. (1964): *Trois prétendants...un mari*, Yaoundé: Edition Clé.
- National Examinations Council, (2008): *Syllabus-French*, Minna: NECO.
- Olayiwola, Simeon. (2004): « Les activités ludiques en classe de FLE » in *Revue Ouest-Africaine des enseignants de langues, littérature et linguistique (ROADEL)*, 2 (2), Porto-Novo: Les Editions de l'INFRE.
- Opara, Sunny. (2006): « Pour une plus grande efficacité dans l'enseignement du français au Nigeria » in Laditan, O. & Adegboku, D. (eds.), *HONORABILIS*, Book 1, Lagos: Olafan Nig. Printing Co., 2006.
- Owhotu, Victor. (2002): « Problématique de l'enseignement de l'oral au cours secondaire », Une communication présentée au Village Français du Nigeria, Badagry, Novembre.
- Robert, Paul. (1993): *Dictionnaire alphabétique et analogue de la langue française*, Paris: Dictionnaire le Robert.
- Sanni-Souleiman, A. (2003): « L'utilisation des images dans une classe de FLE » in *INTERCAFT REVUE*, 5 (2), October.
- Simire, A.B. (2001): « Le français dans les universités nigérianes...oui, mais qui sont les apprenants ? » in *Revue nigériane d'études françaises (RENEF)*, 1 (07), décembre
- Taillefer, Réjane. (2009): « Le matériel didactique 'stratégique' pour pratiquer l'oral en FLE » article consulté sur le site web Edufle.
- West African Examinations Council. (2003): *Regulations and Syllabus for WASCE*, Ibadan: Daybis Press.

### Sitographie

<http://www.edufle.com>

<http://www.leplaisirdapprendre.com>

<http://www.lizannelafontaine.com>



## RESOURCES AND MATERIALS FOR TEACHING ENGLISH LANGUAGE IN NIGERIAN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

**Folakemi O. Adeniyi**  
Department of English  
School of Languages  
Kwara State College of Education  
Ilorin – Nigeria

### Introduction

In any typical ESL class, teachers are faced with a huge problem of making students use the target language. This is because learning a second language (L2) is a long and complex undertaking. The learner's whole person is affected as he struggles to read beyond the confines of his first language and integrates himself into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling, and acting. It involves total commitment and total involvement to enable the learner to successfully send and receive messages in a second language. Very few people achieve fluency in L2 within the confines of the classroom. Some intricate webs of variables that are spun together determine why one learns or fails to learn a second language. These include teachers' understanding of the principles of language learning and teaching, and knowing current issues in L2 learning. Some of the current issues revolve around answers to pertinent questions on who, how, when, where and why:

**Who** does the teaching and learning? i.e. what background do teachers and students have?

**How?** i.e. how does the teacher ensure success in L2 classroom? In other words, what are the methods and strategies employed?

**When** (i.e. at what age) does one learn L2 easily and for how long?

**Where** is the learning taking place? The "where" of the learning is important because the socio-political condition of a particular country can affect the outcome of learning, {i.e. mastery of the language}.

**Why** does the learner attempt to learn L2? Put more explicitly, what are the affective, emotional, personal or intellectual reasons behind learning L2?

Providing answers to these fundamental questions will help language teachers to have a total and integrated understanding of the many areas of the process of L2 learning. This, in turn, will help in making L2 classroom successful.

### Teaching and learning activities

The choice of learning activities and creative use of teaching and learning materials depend largely on the teaching methods adopted, which are also dependent on the selected approach. Richards and Rodgers (1986) describe method to include

- (1) **Approach:** - This is a theory of the nature of language, i.e., an account of the nature of language proficiency and basic units of language structure. It relates to the nature of language learning which involves an account of the psycholinguistic and cognitive processes involved in language learning and an account of the conditions that allow for successful use of these processes.
- (2) **Design: This can be seen from six perspectives:** (a) the general and specific objectives of the method, (b) a syllabus model (i.e. criteria for the selection and organisation of linguistic and/or subject matter content, (c) types of learning and teaching activities (i.e. kinds of tasks and practice activities to be employed in the classroom and in materials. (d) Learners' roles, i.e. types of learning tasks set for learners, degree of control learners have over the content of learning, patterns of learner groupings that are recommended, the view of the learner as a processor, performer, initiator, problem solver, etc. (e) teacher's roles i.e. types of functions teachers fulfill, degree of teacher's influence over learning, degree to which the teacher determines the content of learning, types of interaction between teachers and learners (f) the role of instructional materials, primary function of instructional materials, the form materials



take (e.g. audiovisual, textbook etc), relation of materials to other input, assumptions made about teachers and learners.

- (3) **Procedure** involves classroom techniques, practices and behaviours observed when the method is used, resources in terms of time, space, and equipment used by the teacher, interactional patterns observed in lessons and tactics and strategies used by teachers and learners when any method is being used.

In a typical classroom where English is a second language, it is a known fact that children learn best when the teacher enables them to take part in an activity using the target language. Pupils should, however, not be debarred from the natural use of L1 during classroom activities. It is very difficult indeed for primary school age language learners to think about abstract situations in the language classroom and they need immediate and visible activities to support their learning with the guidance and mentoring of their teacher.

There should be pupil communication exposure to the target language and interaction in the language lesson, and a balance between teacher telling time and students talking time. Oracy and literacy in the target language are emphasized at the primary and secondary school levels as they are important aspects of mother tongue development.

It is also imperative to establish a clear link between the pupil's life and his interest, so that he can see how relevant the target language could be. Teachers have to take care of language class environment and strive to take account of students' needs. As noticed by Finney (2002), learner and learning-centered approach to teaching languages to young learners is the most sensible way. The implications of this is selecting the appropriate instructional materials and adapting these materials to suit the age and background of the learner and to suit the methodology.

### **Instructional materials/resources, concept and meaning**

Instructional materials refer to materials used by a teacher in enhancing the process of teaching and helping the learners to grasp what he (the teacher) intends to communicate to them clearly. Akanbi (1989) agrees that materials introduce pupils to ideas and information about a subject in a meaningful and realistic manner. They also enhance the pupils' experiences through such devices as motion pictures, and lead them to discover significant issues, values and concepts.

Adeniyi (2006) views materials as both human and non-human materials employed by teachers to help learners integrate the classroom experience with the real world experience so as to concretize learning. Abolade (2002) also describes instructional materials as different forms of information carriers, which are used to record, store, preserve, transmit or retrieve information for the purpose of teaching and learning.

Azikwe (1998) asserts that instructional materials cover whatever the teacher uses to involve all the six senses of sight, hear, touch, smell, movement and taste while presenting his lessons. Instructional materials are very important in language teaching, especially the second language, because they facilitate the ultimate association between sound and their symbols and also words and the objects they represent. The use of instructional materials reduces the problems of interferences and translation. Hoban (1949) as cited in Azikwe (1998) outlined the values of instructional aids as follow: They

1. supply a concrete basis for conceptual thinking and reduce meaningless word responses from pupils.
2. make learning more permanent
3. provide a high degree of interest for pupils
4. offer a reality of experience which stimulates self activity on the part of pupils.
5. develop a continuity of thought (especially motion pictures).
6. contribute to growth of meaning and hence to vocabulary development.
7. provide experiences not easily obtained through other materials and contribute to the efficiency, in-depth and variety of learning.



Bamishaye (2008), identified five main purposes of instructional materials, which apply to any subject field. These are:

- to teach skill and present fact with appropriate materials
- to organize knowledge into concept through the use of instructional materials.
- to stimulate their imagination and
- to develop attitudes or to change existing ones.

The above listed purposes cover the three major domains of instructional objectives - cognitive, affective and psychomotor. In as much as a teacher would want to deliver his level of effectiveness along these domains, it is equally important that the teacher plans on what would enhance his professional effectiveness before going to class. He does this by carefully choosing the means and the channel for his communication together with possible activities that students will be engaged upon.

The teaching profession is daily facing new challenges because of the new trend of development in the society; thus, there is need to move ahead of the old method of teaching. It is also essential to embrace the use of instructional materials to achieve the stated objectives. This implies that a thorough reorientation is sine qua non for the teaching profession. A combination of instructional materials that appeal to all senses is likely to make a deeper impression on the learners than the conventional method of chalk board and verbal dissemination.

Instructional materials can be grouped under three broad types namely - visual, audio, and audio-visual.

**Visual Aids:** These are instructional materials and devices that appeal to the sense of sight and touch as well as taste, movement and sense of smell. They consist of non-projected aids, the chart board and adhesives, pictorial aids like charts, pictures, mobile, three dimensional aids, projected aids, laboratory equipment, chemical apparatus and radio. Gain and Redman (1986) assert that these teaching aids can be used to group items into concrete vocabulary lessons and for presentation, practice, revision and testing. The essence of any communication activity is the transmission of visuals intended to evoke meaning in the mind of the recipient, thereby increasing communication accurately. Hence, the device is to serve as a more concrete experience to meaning than the spoken or written words, which could inhibit meaning through language and cultural differences that exist between the learners and speakers (Heinch, Molendas & Russel 2000). Words are arbitrary symbols, which do not look or sound like what they represent. Students need to be taught the skills of visual literacy to enable them elicit messages correctly and use them to their educational advantage. It is assumed that when a concrete representation is present, the likelihood of a successful communication is increased.

Duyer (1978) has presented a research evidence which revealed that showed that representation could actually interfere with the communication and learning process. He states that the ability to sort out the relevant from the irrelevant in a technical representation grows with age and experience. Therefore, instead of enhancing the deficiency in communication, the wealth of detail sound in a realistic visual may increase the likelihood of the learners (between the age bracket of 13-15) being distracted by irrelevant elements of the visuals. The students need to be taken through the decoding guidance towards correct use of the visual which involves differentiation, identifying, analyzing and integrating, drawing inferences and creating new conceptualization from what have been learned.

Azikwe (1998), stressing the importance of visual aids in English language, asserts that language teaching is made very effective when the language teacher complements verbal explanation with visual aids. Visual aids attract and arrest the attention of students, especially those who have difficulty in learning L2. A lesson is made more interesting when appropriate visual aids are used. Also, the use of visual aids enhances retention of information on the part of the learner because it is easy to forget what is heard, but not when learning by hearing is further reinforced by the use of additional



sensory experience of seeing. The use of visual aids enables the learner to form correct images. Without the additional experience through the sight, it is possible for members of a class to form differing ideas and images about something they learn through verbal description only.

**Audio - aids** – Audio- aids cover all recorded materials in vinyl tapes that can be played back, using the recorder or radio during a lesson. These types of aids appeal to the sense of hearing alone. They are very useful to the language teacher for the teaching of listening skills. Audio aids in general are needed by all teachers of English. Since the L2 is better learned through imitating the native speakers, the tapes and records prepared by native speakers will enhance the teacher's efforts in the second language context. Azikwe (1998) also asserts that audio aids are provided to help make the teacher's work less cumbersome and also to make teaching/ learning situation a fun. They are very effective in teaching the language skills, e.g., grammar, pronunciation and dictation. The students' activities could be recorded after listening to the tapes as their performances could be played back for them to hear, identify their weak points and make corrections. Audio aids are easy to operate since they do not require electricity and are portable and fairly light to carry about. The teacher has control over the audio aids because the playing could be stopped when and were necessary to give room for explanation and clarification of points to the class. Audio instructional devices have limitations. Without some monitoring over their students, some students do not pay attention to the presentation of audio materials. Storage and retrieval of audio tapes phonograph records can also cause problems.

**Audio - visual aids** - The instructional aids grouped as audio-visual are films, transparencies, slides and filmstrips and television/video tapes. All these aids with the exception of television/video tapes make use of projectors, hence they are known as projector aids as against visual aids, which make up the non-projected aids. The projected aids require the use of electricity and they appeal to both the senses of sight and hearing. The audio-visual aids are made up of soft and hard-wares. The soft-wares are such materials as transparencies films, slides and film strips, while the hardware are the equipment or the over-head projectors useful in showing the materials on the screen. Audio visuals could be made locally to develop writing and speaking skills. Teachers could also have recourse to audio visual aids in teaching grammar and vocabulary.

In teaching meaning from the context, Sarka (1978) asserts that the use of visual and audio-visual aids is very important. In his study to find out the effect of visual aids on students' understanding of a passage, he divided a group of students into two. One was given a bare outline of a story and no pictures. The other group was given a set of pictures and real object with some explanations. It was found that the group with picture and real object performed better. These materials spark off latent ideas - ideas that were already there in the students' minds but needed an incentive to start the flow of thought. Selected multisensory materials could encourage students to put their feelings and thoughts into words in a more vivid and lucid manner, which is after all what vocabulary acquisition and good writing is all about.

Singleton (1999) observes that as far as meaning is concerned, the availability of a mental image emerges as a possible aid in the fixing of words in meaning. Teachers can put knowledge of this finding to good effect by encouraging the use of visual aids that brings real concept to the students.

To what extent do audio-visual aids enable learners to grasp the meaning of new vocabulary? Dove and Pai (2006) compared the learning and retention of L2 vocabulary through listening to scripted dialogue in two conditions: audio and video, with each condition having its control group. Students were studying French as L2 at university and were at high-elementary level. There were vocabulary gains for both groups, especially the video-group. Strategies differed according to the presence or otherwise of visual accompaniment. With video, less attention seemed to be paid to purely linguistic cues, but with visual element helped with inference. With video, some use was made of internal linguistic cues, e.g., cognates, which facilitated the inference of words that may or may not have been central to the meaning of the passage. Support was found for the view that media-use helps develop lexical competency where L1 & L2 words are related, where the subject of a text is not unfamiliar and where the visual content and the text correspond.



In conclusion, instructional materials are essential to the achievement of learning objectives. They provide the basic information required and considered important but which is not contained in the prescribed textbooks. They also encourage and produce self-instruction learning and adequate presentation of lessons.

**Realias:** The term "realias" stands for real objects, such as coins, nuts; artifacts, plant, animals etc. They are not always thought of as visuals, since the term visual implies representation of categories including some of the most accessible in highlighting and involving materials in educational use. Bullough (1990) observes that realias are instrumental in stimulating the imagination and have direct purposeful experience, and as such, they are real media for introducing learners to a new subject. Used as part of concept learning, they supply flesh-and-blood mental images. In a nut shell, it can be observed that realias facilitate teaching for the teacher just as it enhances understanding of vocabulary items, ideas or relationship, even in the teaching of the mother tongue and L2.

Finally, it is pertinent to add here that the combination of all the instructional materials discussed above (i.e. visual and audio-visual aids, and realias } are what is packaged in this work to be Multisensory Instructional Approaches. In other words, this approach involves the use of video-tape, tape recorder and real objects (realias) which appeal to different senses, like sight, hearing, gustatory, touch and smell to teach vocabulary items to the underachievers. In Multisensory Approach, more than two senses are elicited at the same time in the process of learning a new language. The senses are those of seeing, hearing, and feeling. Thus, Stone (2008) concluded that it seems reasonable to suppose that learning which involves several senses may well be more effective than an appeal to the ear only in language learning.

### **RESOURCES AND MATERIALS THAT CAN BE CREATIVELY USED IN THE LANGUAGE CLASS FOR PRIMARY AND SECONDARY LEARNERS**

**Below is a list of materials and a resumé of their possible positive uses**

#### **Blackboard**

Can be used for a number of activities:

- Lists of vocabulary items
- Writing new language
- Brainstorming words for new topic/recycled topic
- Games in two teams with board split into halves
- For keeping score
- For drawing pictures (e.g. group/individual picture dictation)
- Drawing pictures to illustrate a story
- For putting flashcards on
  - in lexical groups
  - in colour groups
  - in spelling groups
  - as part of a game
  - as illustration for activity

#### **Games**

- Clothes designer's dictation
- Describe the suspect dictation

#### **Pencils**

- Puppets
- Counters

**Flashcards** (with words, pictures or both)

Can be used for a huge variety of activities:

**Games**

- snap
- find one of these
- what's missing?

**Language focus:**

- Introducing/remembering vocabulary
- Introducing verbs – verb games
- Word order in sentences
- Punctuation revision
- Introducing/remembering adjectives
- Introducing/remembering prepositions
- Lexical sets – town/school/classroom/farm/vehicles/the market/hospital/  
furniture/food /hobbies/jobs
- Topic sets – the environment/shopping/buildings and design/  
farming and agriculture/the seas and oceans

**Cue cards** ( words, pictures or both)

Can be used for:

- Cue cards role play
- Creating stories

**Stories** (oral, cue cards, books)

Can be used to

- Set the scene before an activity, such as role play
- Contextualize the language
- To ask what happens next...
- To join in with...
- Story board writing stages of the story: the beginning; the problem; the  
solution and the end

**Cardboard Box/es**

Can be used for:

- TV screen for interviews/story presentation/how to/etc.

**Maps**

Can be used for:

- Information gap games and activities
- Role play 'Could you tell where.....is, please?'

**Friezes**

Can be used for:

- 'I spy' games
- Answering questions such as 'What colours can you see?'
- 'Find a ....' 'Find an example of a.....'

**Posters**

Can be used for:

- Games like 'I spy'
- What colours/words beginning with 'x' can you see?
- What professions/what vehicles/what buildings can you find?
- What's the weather like?
- Can you see....?



**Magazine and newspaper pictures/text/cuttings/adverts**

Can be used for:

- Jigsaw readings
- Group work
- Describing....
- Half headlines...
- How does the article finish...
- Interview models

**Labels**

Can be used:

- Around the classroom
- For any diagrams/pictures on the wall
- To accompany illustrations on the wall

**Food packets**

Can be used for:

- For display
- Linked to particular topics e.g. countries, colours, weight, healthy/Unhealthy eating, environment, etc.

**Media e.g. computers, radios, television e.t.c.**

Can be used as model to create:

- role-play for radio
- Games such as 'Twenty questions' 'What do I do?' 'Call my bluff'
- Story-telling
- Sound effects
- Interviews with imaginary famous sports people/artists/musicians

**Culture e.g. games, art and crafts, dance, music and songs, drama role play and puppet.**

Can be used to teach Vocabulary and the four language skills i.e. listening, speaking, reading and writing skills,

**Props**

Can be used for:

- hats – for different people in a story
- bags - what's in the bag? Game/shopping in the market role-play
- food packets – shopping
- menus – in the restaurant role play

**Mobile phones and technology links**

Can be used for:

- creating texts .....
- sending messages
- sending music
- using it for calculations/diary/alarm

People in the community as a resource

Can be used for:

- Stories for history, language and geographical knowledge

## Conclusion

Language learning involves learning about a new way of thinking, feeling, and acting. There is, therefore, need for total commitment, total involvement, and total physical, intellectual and emotional response. Language teaching materials design can affect the teaching process and the teacher in the language classroom in Nigeria. If the materials are not designed in conformity with the age, interest, level and needs of the learners, they may not be effective. Children generally (both in primary and secondary schools) learn best when the teacher uses materials that enable them to take part in an activity using the target language. Besides, they need to be more "scaffolded" by the teacher. There should be an even balance between fluency and accuracy in each lesson and teachers are enjoined to take account of students' learning needs. Finally, teachers should make their own materials and adapt them to suit the individual needs of the learners.

## BIBLIOGRAPHY

- Abolade, A. (2000): "Learning and instructional Materials/Resources" in Abimbola, I.O.(ed). *Fundamental Principles and Practice of Instruction*, 33 Curriculum Studies and Educational Technology Department, University of Ilorin.
- Adeniyi, F.O. (2006): Comparative Effects of Multisensory and Metacognitive Instructional Approaches on English Vocabulary Achievement of Underachieving Nigerian Secondary School students. Unpublished PhD theses, University of Ilorin
- Akanbi, O. (1989): Evaluation of *Instructional Materials for Language Teaching in Nigerian Secondary School*. Unpublished PhD Thesis, University of Ado Ekiti.
- Azikwe, U. (1998): *Language Teaching and Learning*. Onitsha: Africana Fep. Publishers Limited.
- Bullousgh, S. (1990): *Audio – Visual Aids in Language Teaching*. Cambridge University Press
- Bamishaye, C.O. (2008): *Resources and Materials for Teaching English Vocabulary in Secondary School*. Unpublished B Ed. Project, University of Ado- Ekiti.
- Dove, A. & Pai, O. (2006): *Audio Visual Aids in Language Teaching*. Cambridge University Press
- Calton, S. (2000): *Instructional Materials in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Copen, E. (1965): *Importance of Instructional Materials*. The Issues. Cambridge University Press
- Douglas - Brown, H.D. (2000): *Principles of Language Learning and Teaching*.(Fourth Edition) London: Addison Wesley Longman.
- Duyer, S.(1978): *Language Teaching*. New York: Harcourt Brace.
- Finney, D. (2002): "The ELT Curriculum: A Flexible Model for a Changing World" in J. Richards and W. Reynandya (ed.) *Methodology in Language Teaching – An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press
- Gain, R. & Redman, E. (1986): *Teaching Vocabulary*. London: University Press.
- Heinich, R. Molenda, M. & Russel, I. J. D.(1985): *Instructional Media and the New Technology of Instruction*. Canada: John Wiley Press.
- Howech, J. (1989): *Language Teaching and Instructional Media*. Oxford England: Perganon Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarka, S. (1978): *Teaching Meaning Out of Context*. London: Longman.
- Singleton, F. (1999): *Visual Aids in Second Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Stone, F. (2008): *Instructional Materials and Language Teaching in Nigeria*. Ibadan: Heinemann Education Books.



## **APPRENDRE LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, C'EST OSER FAIRE UNE ERREUR: FACTEURS D'APPRENTISSAGE ET TRANSPOSITIONS DIDACTIQUES**

**Musibau O. Adesola**  
*Village Français du Nigeria,  
Ajara-Badagry  
adesolamo@yahoo.fr*

*Le mot-clé dans la définition de l'erreur telle qu'on l'emploie dans la linguistique du discours est l'adéquation et non pas la grammaticalité, cette dernière étant en rapport d'hyponymie avec l'adéquation.*

Professeur Tunde AJIBOYE

*Dans une classe de base multilingue, le professeur peut ne pas apprécier, détecter ou épuiser toutes les raisons de difficultés des erreurs. Parfois, le mélange dialectique implique une multiplicité d'erreurs aussi diversifiées que le nombre d'ethnies représentées dans la classe.*

Isaiah BARIKI

### **Introduction**

En matière d'apprentissage du français langue étrangère (fle), ce qui nous préoccupe souvent, c'est la manifestation du concept d'«erreur», tenant aussi compte de la position de Pit CORDER (1973) et du Professeur Tunde AJIBOYE (1981, 2002). Il est question d'«erreur» eu égard au statut de l'apprenant consommateur qui est naturellement déjà exposé à sa langue maternelle, et probablement aussi à d'autres langues, et pis encore, dans le cas d'un bilinguisme scolaire que vivent nos étudiants adultes nigériens qui ont commencé à apprendre le français à l'Université malgré eux-mêmes. Ainsi, la réparation de l'erreur est mise à nu par une application didactique destinée au perfectionnement linguistique de l'apprenant plurilingue de fle, sans mettre en marge le rôle de l'enseignant comme agent facilitateur.

La notion de plurilinguisme recouvre des situations et des réalités linguistiques très diverses qui ont le plus souvent été appréhendées dans une perspective complexe comme le montrent par exemple Louis-Jean CALVET (1987), Robert CHAUDENSON (1991) et Gisèle HOLTZER (2005) dans leurs travaux de recherches. Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), définit le plurilinguisme comme «la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme de compétence de communication...». C'est celle-ci qui gère le répertoire verbal selon les situations socioculturelles ou interactionnelles. Le niveau de la compétence d'un individu change d'une variété linguistique à une autre selon sa participation aux activités sociales et aussi selon ses besoins intentionnels.

Les étudiants nigériens de français vivent dans un entourage plurilingue où parmi les langues en présence, l'anglais et le français dominant dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Cela montre bel et bien qu'ils sont dans une situation où plus de deux langues sont impliquées, d'où la pertinence d'utiliser dans ce cas le terme de «bilinguisme» comme «hyperonyme de plurilinguisme» (Marisa CAVALLI, 2005)

Dans un milieu plurilingue, le «contact des langues» inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu bilingue (Josiane HAMERS, 1997: 94). Au niveau individuel, le contact des langues se traduit par un état de bilingualité défini comme un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code, ce qui peut entraîner l'alternance des langues. Par conséquent, l'apprenant nigérien de français agit par des propos étrangers à sa langue cible, propos puisés de la langue-source (ou des langues) déjà



connue(s) par son statut plurilingue. En d'autres mots, l'apprenant de français langue étrangère commet une faute par manque d'adéquation dans son discours. L'écho de ce constat retentit dans la citation du Professeur Tunde AJIBOYE (2002: 55) mise en exergue. Il s'agit d'erreur linguistique, erreur qui, malgré tout, revêt puis soutient le discours de l'apprenant, et donne non seulement du sens à son expression, mais aussi attribue de la forme à son apprentissage. Tout apprentissage s'améliore tout en faisant des erreurs. Ce faisant, apprendre le français langue étrangère dans une communauté plurilingue, c'est oser faire une erreur. Ainsi, pour mener à bien notre recherche à des fins didactiques, il est impérativement nécessaire d'identifier des facteurs d'apprentissage susceptibles d'octroyer plus de foisonnement et d'envergure à l'apprentissage du *fle*.

### **Alternance des langues**

L'alternance des langues ou encore, selon certains auteurs, l'alternance codique communément appelé le «code switching», c'est-à-dire le métissage linguistique à l'intérieur des mêmes discours, constitue la manifestation majeure et directe des contacts de langues. Selon GUMPERZ, la notion d'«alternance codique» se définit comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents (Ndiassé THIAM, 1997: 32 - 35). On distingue trois types d'alternance des langues selon la structure syntaxique des segments alternés: l'alternance intraphrastique (lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase), l'alternance interphrastique (ou encore phrastique, c'est-à-dire l'alternance au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur) et l'alternance extraphrastique (lorsque les segments alternés sont désignés comme 'étiquettes', c'est-à-dire des expressions idiomatiques ou des proverbes). D'une façon générale, des exemples abondent.

Comme **alternance intraphrastique**, ces phrases simples retiennent notre attention:

i- *Donnez-moi votre **note-book** de grammaire.*

ii- *J'achète mes **underwear***

Les caractères gras indiquent les segments alternés dans un discours construit à base du français.

- **L'alternance interphrastique** se montre bel et bien chez le locuteur nigérian de *fle* tel un étudiant qui se sert longuement de l'anglais pour expliquer ce qu'il cherche à faire comprendre en français. Par exemple, pour demander des éclaircissements sur les mesures prises au cas où il y aurait coupure d'électricité la nuit, un étudiant pose, en plein jour, cette question:

**Comment on fait ici quand partout, tout est noir?** A cette question, son interlocuteur est troublé; puis, l'étudiant enchaîne rapidement son discours en anglais pour se faire comprendre: ... ***maintenant, je vais dire ça en anglais. I mean, what alternative measure is put in place when there is blackout on campus? That was my question in French. C'est clair?***

Dans ce cas, ce sont des phrases de différentes langues qui s'alternent (en gras et en italique).

- Quant à **l'alternance extraphrastique**, elle se manifeste dans une production vêtue des formes linguistiques françaises, mais étayée de façon intermittente avec des idiotismes ou proverbes conçus en anglais, selon le contexte de la production, soit à l'oral, soit à l'écrit. Par exemple, aux termes d'une discussion de groupe destinée à un examen oral, le délégué de la classe donne à ses camarades des mots de conseils en français, soutenus par une expression idiomatique et un proverbe en anglais:

***A l'oral, il faut parler. Chacun de nous doit essayer de bien parler pendant l'examen, so do not keep tongue tied. Il faut parler clairement sur le sujet et bien l'expliquer. What is worth doing is worth doing well. Donc, travaillons bien pour réussir.***

Ici, le locuteur est obligé de faire appel à l'usage de l'anglais (en gras et en italique) sur les points-clés de son discours fait en français afin que ses amis le comprennent mieux.



Parcourant l'image qui émane de ces exemples, on pourrait tout de suite avoir l'impression immédiate que l'alternance codique représente chez l'individu une faible connaissance des langues en présence comme c'était d'ailleurs la position de Leonard BLOOMFIELD dans son étude qui date de 1927, mais publiée en 1933. BLOOMFIELD a été l'initiateur principal de la théorie de «semilinguisme», qui consiste à mettre en relief, chez le locuteur passablement bilingue, l'insuffisance des compétences langagières dans chacune des deux langues, car pour BLOOMFIELD, un bilingue doit nécessairement avoir une bonne compétence égale dans les deux langues de telle sorte qu'il n'ait pas à faire de mélange de langues quand il communique.

Cependant, des analyses plus récentes comme celles de John GUMPERZ (1982) s'y opposent strictement. Au lieu de stigmatiser l'alternance comme marque d'une défaillance à l'image de Bloomfield (théorie de semilinguisme), GUMPERZ considère que la mixité ou le mélange est une ressource supplémentaire, une richesse, un atout qui permet d'entrer dans la coloration de l'esprit et de l'expressivité des significations linguistiques, socioculturelles et rhétoriques. D'autres études encore attestent du fait que le bilinguisme favorise l'élargissement des horizons, une meilleure vigilance ainsi qu'un bon sens de la relativité et de la variété des langues.

Mais, précisons à notre sens qu'il existe une nuance entre «l'alternance codique» et «l'alternance des langues». L'alternance codique concerne seulement les formes linguistiques (les mots) utilisées dans l'expression, tandis que l'alternance des langues est l'acte de passer d'une langue à une autre dans un même discours pour des raisons propres à la communication. Dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, le terme d'«alternance des langues» serait plus adéquat parce que c'est la pertinence du passage d'une langue à une autre qui nous intéresse, et non réellement ce que sont en train de dire l'enseignant et ceux qui apprennent par son intervention. C'est pour cette raison que nous adoptons précisément le terme d'«alternance des langues» dans notre travail de recherche. La communication dans la classe en présence de l'enseignant est un type particulier d'interaction sociale où la spontanéité se fait avec mesure, et les étudiants en alternance avec l'enseignant ont, de temps à autre, recours au phénomène de «l'alternance des langues», surtout dans l'intention de briser les barrières linguistiques et de faire passer d'un coup le message.

### **Des erreurs orthographiques systématiques relatives à l'apprentissage du fle**

Isaiah BARIKI (2007) identifie dans l'un de ses articles en ligne; six sources des erreurs orthographiques chez les étudiants nigériens en raison du fait que «les langues préalablement apprises sont des obstacles psychologiques à l'acquisition de la langue étrangère». Il y distingue: l'acquisition linguistique préalable, les faux-amis, la connaissance superficielle de la grammaire française, l'imprévisibilité des rapports sons et lettres, le multilinguisme, et l'inattention des étudiants. Parmi ces sources d'erreurs, le multilinguisme s'avère très pertinent à notre contexte, de façon intrinsèque avec le contact des langues dans un milieu plurilingue tel le Nigeria.

### **Motivation et représentations**

#### **Motivation**

Motiver signifie encourager ou inciter, mais la motivation pourrait être externe ou interne (on motive quelqu'un, ou, on se motive soi-même pour une action, une prise de position, une décision, etc.). La notion de «motivation» est assimilée à un facteur ou à un fait qui «pousse» à éprouver le besoin d'accomplir quelque chose. La raison d'apprendre une langue, le fait d'être en contact de différents groupes avec lesquels on peut communiquer dans l'aisance, constituent des facteurs externes (motivation externe) qui poussent l'apprenant à s'intéresser davantage dans la langue cible. Ainsi, l'apprenant éprouve à l'intérieur de lui, le désir (motivation interne) de faire usage de la langue pour pouvoir améliorer sa connaissance car sans motivation, il n'y a pas d'apprentissage possible.



La motivation peut être intrinsèque ou encore implicite, c'est-à-dire interne à l'individu et en relation avec son identité et son sentiment de bien-être. Dans ce cas, le fait de tomber sur quelque chose que l'on aime et de disposer d'un environnement propice comme le Village Français du Nigeria (VFN) par exemple, peut générer et maintenir la motivation; alors, l'apprentissage est aperçu comme un objectif par lui-même chez l'apprenant. La motivation peut être aussi extrinsèque, ou encore explicite, c'est-à-dire externe à l'individu: par exemple, la pertinence du français par rapport à la représentation que se font les apprenants selon les raisons professionnelles auxquels ils aspirent jouent aussi un rôle majeur dans la motivation et le maintien de l'état de motivation pendant l'apprentissage; d'où, l'objectif visé est d'obtenir des récompenses. Il en ressort que la motivation intrinsèque, bâtie à l'intérieur de soi-même par un sentiment d'affection, est de loin plus efficace que la motivation extrinsèque, fondée sur une attente ou un résultat. Comme le dit l'article «MOTIVATION» de *l'Encyclopaedia Universalis* (édition 2000), « la motivation n'est pas seulement cette modification de l'organisme le mettant en mouvement, jusqu'à réduction de la tension, mais ce facteur spécifique qui prédispose l'individu à accomplir certains buts ».

En se basant sur les recherches de R. GARDNER (1985, 1988, 2000), Marie-Françoise NARCY-COMBES (2005: 48) distingue la motivation à court terme, instrumentale, cognitive (désir de savoir), ou dynamique (plaisir, satisfaction, récompense, punition), de la motivation à long terme, intégrative où la langue apparaît comme outil de promotion sociale, et l'intérêt pour la langue reflète l'attrait par la langue cible et le désir d'être intégré comme appartenant à cette culture. Et là, les recherches tendent à montrer (NARCY-COMBES, 2005) que les performances des individus dont la motivation est intégrative sont meilleures que celles de ceux dont la motivation est instrumentale. Les manifestations de la motivation peuvent prendre plusieurs formes dont une plus grande attention en classe et dans les situations d'apprentissage. Les attitudes et les comportements engendrés par la motivation ont une grande influence sur le degré d'attention dont fait preuve l'apprenant sur son engagement et sa concentration en matière d'apprentissage (IVOWI, 2001). La motivation est un facteur important de l'apprentissage, en général, et de l'apprentissage en milieu scolaire en particulier. Elle déclenche chez l'apprenant un type nouveau de comportements et, au fur et à mesure que se poursuit l'apprentissage, l'apprenant ainsi motivé mûrit et atteint un niveau satisfaisant dans son apprentissage.

## Représentations

En matière d'apprentissage d'une langue étrangère, le cadre culturel, cognitif et affectif dans lequel l'apprenant déploie son activité détermine ses représentations de la langue française et de l'apprentissage. Précisons que les représentations de tout apprenant lui sont propres puisqu'il s'agit d'une conception purement personnelle mais aussi reliée de façon singulière au groupe social. Généralement, une «représentation», c'est:

*l'image que l'on se fait d'un domaine, d'une notion ou d'une identité, et qui oriente la pratique sociale ou intellectuelle. (Michèle PENDANX 1998: 11)*

Dans la même optique, Denise JODELET (1989) souligne la relation inévitable qui s'établit entre cette image et le groupe social qui l'entoure :

*une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. [...] On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. (Denise JODELET 1989:53)*



Deux types de représentations peuvent influencer sur l'activité de l'apprenant: celle relative à la langue étrangère et à l'univers étranger, et celle qui reflète la manière dont il conçoit l'apprentissage en cours ou à venir.

A commencer par le second, la représentation que se font les apprenants de l'apprentissage en cours, se manifeste dans le vécu au jour le jour. C'est ainsi qu'ils appliquent à des situations réelles ce qu'ils ont appris dans la classe ou *ce qui retient le mieux leur attention*, comme par exemple une conversation téléphonique: ce qu'il faut dire pour émettre ou recevoir un appel. Cela montre que les apprenants sont dans la «débrouille», et c'est l'image de l'apprentissage en cours qui va déterminer en l'occurrence leur façon de se comporter, voire de jouer avec les mots par des manifestations de l'interlangue, et aussi d'agir sur la langue dans les pratiques sociales.

Quant à la première (représentation relative à la langue étrangère et à l'univers étranger), leurs raisons variées d'apprendre le français sont révélatrices de l'image qu'ils se font de cette langue étrangère, avant d'intégrer son apprentissage. Il s'agit des raisons courantes comme par exemple: *pour s'en servir dans la vie professionnelle, pour s'en servir dans la vie courante, ou parce que le français est une langue internationale, ou encore pour obtenir un diplôme.*

La représentation liée à l'apprentissage de la langue étrangère tient aux attentes des apprenants issues de leurs raisons d'apprendre. Elle va conditionner la manière dont l'apprenant reçoit l'enseignement auquel il est exposé, et détermine en partie son attitude devant l'apprentissage, aussi bien que par rapport à la mise en contact avec des différents groupes pour communiquer avec aisance dans cette langue cible. Cette représentation concerne également l'image que l'apprenant se fait de la langue étrangère elle-même: selon sa maturité et son âge. C'est pourquoi, l'enseignant (malgré qu'il n'ait pas de prise directe sur les représentations des apprenants) a tout intérêt à les connaître pour en tenir compte. Mais, il a peut-être une prise indirecte: relier ce qu'il fait apprendre, ses choix de contenus de cours aux représentations des apprenants, ou à la recherche de celles-ci, pour faire prendre conscience aux apprenants de ce qu'ils font et vivent par le processus d'apprentissage.

### **Processus d'apprentissage**

Le processus d'apprentissage, c'est la manière dont l'apprenant traite l'information qu'il reçoit et la transforme en savoir, la façon dont, à travers des stratégies de compréhension, il construit son interlangue. L'interlangue, la langue de l'apprenant, constitue l'objet de la 'Didactique du FLE'. (Marie-Françoise NARCY-COMBES: 2005)

### **Stratégies de compréhension**

Quand on apprend une langue étrangère comme le français, il faut changer sa façon d'écouter; c'est-à-dire, sa façon de capter et de traiter des informations qui parviennent par l'intermédiaire du langage oral. Cela est principalement dû à l'existence des normes socio-culturelles, et surtout aux présupposés culturels des individus. Ainsi, nous comprenons les variations qui s'opèrent dans les situations d'interactions chez les différents destinataires ou interlocuteurs. Par exemple, un étudiant nigérian de français ne va pas parler de la même manière avec son homologue nigérian qu'avec un étranger. Dans le cas exceptionnel de la communication avec un étranger, l'étudiant va prêter beaucoup plus d'attention à l'écoute, aux choix des mots et surtout au but du message proprement dit, et si possible avoir recours à la complémentarité des gestes, et à toutes sortes de stratégies nécessaires à l'intercompréhension afin que l'interaction langagière puisse être significative.

Plus généralement, dans une conversation, ce n'est pas le contenu qui change; c'est plutôt l'activité de langage qui change et modifie la forme de la communication. Pour faire mieux comprendre cela, Elizabeth LHOTE (1995: 110) prend particulièrement l'exemple d'une conversation dont la finalité est «une invitation à déjeuner». Pour que chacun des partenaires comprenne l'intention de l'autre, il n'est pas nécessaire que l'interlocuteur (le non-natif) ait compris la signification de chaque élément



linguistique d'autant qu'il (l'interlocuteur) peut ou ne pas être en mesure de capter dans l'immédiat tous ces éléments linguistiques. Ce qui importe, c'est qu'il sache détecter «une invitation à déjeuner»: «le jour», «l'heure proposée» et enfin «le lieu du repas». Il ne faut pas s'arrêter là; il faut que la personne qui invite puisse vérifier si «l'invitation est comprise complètement ou non» afin qu'elle soit «acceptée ou non aussi» par l'invité(e).

En effet, dans la vie quotidienne, il est rare que l'attention de l'apprenant porte sur les structures linguistiques en tant que telles; elle porte plutôt sur le message communiqué.

*Cela signifie que l'apprenant s'intéresse davantage à l'aspect communicatif de la langue, à l'usage qu'il peut en faire, plutôt qu'au fonctionnement de la langue pour elle-même, quand bien même la maîtrise du fonctionnement de la langue est nécessaire à la communication. Marie-Françoise (NARCY-COMBES 2005: 54/55)*

L'apprenant va donc mettre en place des stratégies de communication, c'est-à-dire un ensemble de processus qui lui permettent d'une part d'utiliser ses connaissances linguistiques, et d'autre part d'en compenser les insuffisances.

En rapport avec l'approche didactique de Marie-Françoise NARCY-COMBES (2005), revenons à la pragmatique de l'exemple de LHOTE (1995). En effet, pour comprendre le message que porte l'invitation, l'interlocuteur qui écoute doit peindre dans son esprit l'image que produit ce message pour en saisir le sens; ce qui évoque l'action de capter par les sens ou par l'esprit. Sur ce, l'interlocuteur (l'apprenant du français langue étrangère) lie sa pensée à l'image que lui procure «l'invitation à déjeuner» en établissant un lien entre tous les paramètres (le jour, l'heure et le lieu), c'est-à-dire les mots les plus importants auxquels nous renvoie l'image léguée par «l'invitation à déjeuner». Par ce lien établi, l'interlocuteur, ici l'apprenant du français langue étrangère, construit des relations. Il associe, il relie et il interprète pour comprendre. Cela, à condition que l'on soit dans une véritable interaction sociale et non dans un jeu de rôle ou une activité de classe de ce type.

Cette stratégie consiste à construire du sens, c'est-à-dire, construire des relations à partir des images que connotent les éléments verbaux d'un message. Les relations sont facilitées par des mises en relief sonores, soit des renforcements de l'intensité, soit une élévation de la hauteur mélodique pour appuyer le sens de ce que l'on dit et retenir l'attention de l'interlocuteur. Ces mises en relief sont censées traduire (au moins en partie) l'intention de celui qui parle à l'égard de son interlocuteur.

D'une façon synthétique, les apports des recherches d'Elizabeth LHOTE (1995) et de Marie-Françoise NARCY-COMBES (2005), à notre étude, rentrent dans le cadre de la compétence de communication, et ils soulignent, par conséquent, l'application des connaissances linguistiques (repérage des mots-clés) et pragmatiques (construction du sens par les images) que l'apprenant a intériorisées, et qui lui permettent de comprendre et de produire des messages pour se faire comprendre aussi, menant ainsi à l'intercompréhension, c'est-à-dire la compréhension entre le locuteur et son interlocuteur.

### **Besoins d'apprentissage**

D'une vue d'ensemble, la compétence vitale visée par l'enseignement d'une langue étrangère, c'est la capacité à communiquer. Pour le besoin immédiat de l'apprenant, et aussi pour son avenir d'adulte plus tard; ce qui importe, c'est d'être capable de communiquer dans la langue qu'il apprend; c'est-à-dire, se comprendre et se faire comprendre. Ce fait indéniable défendu par Louis PORCHER (2004), a été aussi précédemment démontré dans les travaux de recherche de Daniel COSTE (1978), Dell HYMES (1984), Sophie MOIRAND (1990), et Evelyne BERARD (1991) pour mentionner quelques-uns.



Autrement dit, le savoir sur la langue n'a aucune valeur en soi s'il ne tend pas vers la capacité à communiquer et la compréhension du fonctionnement de la langue pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage (comme le montre «le savoir apprendre» expliqué ci-dessous). La première compétence souhaitée est communicationnelle. Elle relève donc d'un savoir que l'on peut nommer «compétence de communication». Ainsi, Louis PORCHER (2004: 31 – 36) synthétise en trois aspects ce dont l'apprenant du français langue étrangère a besoin dans son apprentissage: «le savoir-faire», «le savoir-être» et «le savoir-apprendre».

#### 1. Le savoir-faire

C'est la première compétence dans l'ordre des priorités pour les apprenants. La plupart des apprenants n'apprennent plus (ou pas uniquement) les langues pour le plaisir, c'est-à-dire pour le développement et l'enrichissement de l'esprit. Les apprenants sont devenus des usagers. Ils veulent s'en servir concrètement. On veut être capable de telle ou telle action: lire un journal, répondre au téléphone, discuter de ses préoccupations, écrire une lettre, réagir à des propos d'autrui, prouver sa compétence dans un cadre professionnel à l'avenir, etc. C'est toujours en termes de capacité que les usagers raisonnent. Le savoir-faire constitue le but que les apprenants veulent atteindre.

#### 1. Le savoir-être

Le «savoir-être» ou «savoir se comporter», sur le plan communicationnel, c'est-à-dire savoir qu'il faut ou ne faut pas, par exemple, s'adresser à son professeur avec un «salut notre ami». Bien vrai qu'on ne puisse voir d'inconvénient à cela, mais c'est toutefois moins poli que «Bonjour Monsieur» qui connote une courtoisie forte de la part de l'énonciateur/locuteur (l'apprenant dans ce cas) vers son co-énonciateur/l'interlocuteur (le professeur). Le savoir-être permet la réelle participation de l'étranger à la vie communicationnelle, et l'apprenant a certainement besoin de cet aspect moral. Le savoir-faire symbolise la collectivité des ingrédients du savoir-être.

#### Le savoir-apprendre

Le «savoir-apprendre» est une des formes de «l'être capable de» comme aussi le «savoir-étudier» dans *le français langue étrangère*, le savoir-voyager, le savoir-travailler, le savoir-habiter, le savoir-se présenter, le savoir-parler de soi ou d'autrui, le savoir-échanger.

Donner aux apprenants ces compétences, tel est le but de l'enseignement du FLE. Si l'apprenant atteint le but, il devient autonome, et c'est exactement, cette autonomie qui lui permet de continuer seul son apprentissage-perfectionnement, ce qu'on pourrait simplement dénommer en didactique du FLE comme l'auto-apprentissage.

#### Transpositions didactiques dans la classe de fle

Le phénomène de l'alternance des langues est très fréquent chez les étudiants nigériens de français quand ils sont en contact avec le personnel non enseignant, ou entre eux-mêmes. Ceci implique que le statut du locuteur ou de l'interlocuteur, communiquant ou non communiquant en français influe sur la manifestation de l'alternance des langues. Selon les exemples déjà donnés, par leur plurilinguisme, les étudiants ont tendance à transférer dans la langue étrangère des caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle et surtout de la langue seconde qui est l'anglais.

A part cela, les situations d'alternance des langues apparaissent lorsque les sujets manquent de vocabulaire approprié dans la langue cible, quand ils ne trouvent pas le mot en français, dans des conversations en dehors de la classe. En classe, l'alternance des langues se manifeste peu, et se réalise lorsque ces étudiants posent des questions au professeur pour pouvoir bien comprendre, ou encore quand ils répondent aux questions pour que leur explication soit claire. Ainsi, l'application qui se dégage de cette pratique pédagogique s'explique clairement. L'alternance des langues dans la



classe aboutit à des activités de langue constituées de séquences de questions-réponses. A partir d'une situation d'alternance des langues, l'enseignant va donc engendrer des questionnements auxquels les étudiants auront à répondre oralement. Ceux-ci auront aussi la permission de poser des questions au professeur, mais, le professeur n'est pas obligé d'y répondre, laissant discrètement aux étudiants, la tâche d'y répondre. Deux ou trois leçons pourraient être conçues autour des séquences de «questions-réponses» par l'approche communicative.

La situation d'alternance des langues en classe s'exprime par le discours des étudiants en L1, c'est-à-dire l'anglais, qu'ils comprennent tous, ne serait-ce que pour pouvoir faire le lien entre ce que dit le professeur et ce qu'ils cherchent à comprendre. C'est ce qu'on appelle en didactique une stratégie de compréhension (élaboré plus haut). L'alternance des langues contribue donc à la construction des connaissances. L'enjeu pour l'étudiant, c'est de pouvoir interagir tant soit peu avec l'ensemble de la classe (le professeur et les autres étudiants), et comprendre l'explication dans la langue cible. L'alternance des langues témoigne en même temps de l'habileté des étudiants à jumeler des cultures différentes pour en faire du sens; ce qui justifie indubitablement leur statut plurilingue. Le recours à l'alternance des langues est un secours de compréhension pour les étudiants. Généralement, les étudiants nigériens de français ont recours à l'alternance des langues, particulièrement à cause de leur faiblesse en matière de vocabulaire français.

Pour résoudre ce problème de manque de vocabulaire, l'enseignant doit prendre prioritairement en compte le vocabulaire dans la classe (Christian PUREN, 2007). C'est ce qu'on appelle en didactique «l'entrée par le lexique». Comment devrait-on transposer cela dans la classe?

*La première chose à donner à l'élève, ce sont des éléments de la langue, c'est-à-dire les mots...prendre des mots concrets répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus ou qu'il puisse aisément replacer devant son imagination. (Christian PUREN 2007: 42)*

Cette approche, selon PUREN (2007), c'est-à-dire l'entrée par le lexique, encore appelée la méthodologie directe, devrait donc être placée en avant-garde dans la pratique de la didactique du FLE.

Comme les étudiants sont tous des jeunes adultes qui étudient le français pour assurer leur avenir professionnel, c'est une façon pour eux, d'être intégrés dans la culture française comme leurs enseignants; donc, franchement, l'emploi de l'alternance des langues devrait avoir sa limitation dans les situations de classe.

Au contraire, et sur cette base, il faut donc acculturer les étudiants à la langue cible (le français), et leur demander de pratiquer la langue, si c'est l'erreur qui vient, il faut faire l'erreur. Avec le recul du temps et la pratique régulière de la lecture et de l'écoute, leur compréhension orale/écrite et leur production orale/écrite vont s'améliorer, car il y a de l'apprentissage sur la langue, dans la pratique et par la langue. Même à l'insu de l'apprenant, la pratique fait réfléchir sur la langue. Cette approche que nous décrivons ici, de notre pensée personnelle, par une équation explicative, c'est-à-dire, le fait de «Pratiquer la langue, c'est oser faire une erreur: si c'est l'erreur qui vient, il faut faire l'erreur», est une formule qui tend progressivement vers l'autonomie de l'apprenant. Il faut oser faire une faute, et plutôt, voir cela comme une erreur qui participe à la construction de l'apprentissage, et par conséquent un indice de la contribution à la connaissance; mais non, dans le sens inverse comme le croiraient les apprenants entre eux pour en faire un objet de la moquerie. Certes, le Professeur Tunde AJIBOYE (1981) montre dans son premier ouvrage *Common Errors in French* que les erreurs se corrigent et font partie de la construction de l'apprentissage. L'apparition d'erreurs est un phénomène naturel, inévitable et nécessaire. (CORDER, 1973).

Dans le processus de l'enseignement/apprentissage du *fle*, le français doit continuer d'assumer son rôle de langue d'enseignement, de structuration des connaissances aux cours et d'organisation des cours. Le français doit continuer d'être la langue de communication dans la classe,



et le professeur devrait combiner l'oral et l'écrit au cours de son enseignement. A quelques interventions près, l'enseignant devrait autoriser les apprenants à s'exprimer en anglais, seulement pour la vérification des acquis. Faut-il préciser qu'il est important d'enseigner la lecture de textes aux étudiants pour leur permettre d'améliorer leur banque de vocabulaire. Au cours de l'enseignement/apprentissage, le professeur pourrait donner des exemples provenant de notre environnement immédiat (en anglais); les étudiants comprendraient mieux, et leur vocabulaire pour tel ou tel mot issu de l'environnement naturel pourrait s'améliorer.

Pour faciliter la compréhension des étudiants nigériens par rapport à leur apprentissage du français langue étrangère, nous proposons à l'enseignant d'adopter un rythme lent dans le processus de l'enseignement/apprentissage, parce que généralement, les étudiants universitaires ont dans l'ensemble commencé à apprendre le français à l'Université. Aussi, pourrait-on préciser que l'enseignant devrait modérer le débit de son expression à l'oral lorsqu'il est avec les étudiants dans la classe ou même en dehors de la classe.

Comme la langue première (L1) joue un rôle décisif dans le processus de l'apprentissage de la langue étrangère, le recours à la L1 constitue une des conditions d'apprentissage. Prendre en compte la L1 est une stratégie de compréhension qui permettra à l'apprenant de vite concevoir et traiter l'information qu'il reçoit. L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut que prendre appui sur la compétence langagière et sur l'expérience du langage requise dans et par la L1.

La prise en compte de la L1 s'avère importante comme socle langagier de référence ou socle cognitif du nouveau système à construire. (Rémy PORQUIER: 1991; Marie-Françoise NARCY-COMBES: 2005). Le recours à la L1 ou à la LS (dans notre contexte, l'anglais), ne signifie pas parler l'anglais à la place du français langue étrangère dans la classe; mais, plutôt observer des différenciations et des correspondances culturelles entre deux systèmes et deux usages, l'un déjà maîtrisé (l'anglais) et l'autre en cours de développement (le français). A l'inspiration de Ferdinand de SAUSSURE qui a montré que le concept de valeur distinguant deux langues est à la fois d'ordre linguistique et culturel, Louis PORCHER (se servant de SAUSSURE) confirme davantage la prise en compte de la L1 (et nous pourrions ajouter, de la LS) vis-à-vis de la langue étrangère:

*Une langue est ... un produit culturel marqué de part en part de culture et enseigner l'une sans l'autre serait les rendre infirmes. (Louis PORCHER 2004: 55)*

Certes, il y a du culturel dans le linguistique. Prendre en compte la L1 va permettre aux étudiants d'accomplir des compétences en matière de «savoir-être» et de «savoir-faire» en tant que besoins d'apprentissage, déjà illustrés plus haut.

Ainsi, pour résoudre la question du transfert en français des compétences déjà acquises en anglais, il faudra adapter l'enseignement/apprentissage du français à l'environnement socioculturel nigérien d'autant que ces étudiants sont de différentes langues maternelles. La mise en place d'une méthodologie adaptée va renforcer les stratégies de compréhension parce que les étudiants n'auront pas à chercher trop loin avant de comprendre. Cette méthodologie adaptée sera conçue comme une pédagogie d'apprentissage que d'enseignement, faisant de l'apprenant lui-même, le premier artisan de ses apprentissages. Elle va se centrer sur l'apprenant, sur la communication, sur la capacité d'agir pour éveiller en celui-ci la sensibilisation à l'écoute vis-à-vis de son interlocuteur, et l'ouverture à l'environnement socioculturel afin de parvenir à l'autonomie d'expression. De ce fait, les étudiants pourront acquérir une base solide langagière dont le but est d'assurer le transfert progressif des connaissances déjà acquises en LM (Langue maternelle) et L1 (anglais), vers le français. Il faut donc établir des interrelations entre la LM, la L1 et la L2/L3 (le français). Ce qui pourra permettre à l'étudiant de bien démarrer consécutivement son apprentissage en français langue non maternelle (langue étrangère).

Il serait aussi nécessaire pour les enseignants de proposer aux apprenants des simulations de tâches à effectuer dans la classe. Prenant compte les besoins sociaux des apprenants, l'enseignant

devrait provoquer chez les apprenants les adaptations souhaitées en fonction d'un choix de problème qu'il propose. Par exemple, le professeur pourrait dans la classe faire des Travaux Pratiques (TP) pour transposer de la didactique en situation. Il (le professeur) va enseigner les étudiants en fonction de leurs besoins et du contenu du cours \_ il pourrait, à son sens, modifier légèrement ce contenu: cela fait aussi partie de la didactique \_ en utilisant les situations langagières pertinentes aux services administratifs comme par exemple: identifier et localiser un dossier, demander des renseignements pour les inscriptions, avoir à la disposition de soi-même l'emploi du temps, suivre les consignes pour payer les frais de scolarité, remplir une fiche de logement, etc. De ce fait, il serait commode de mettre ces étudiants dans le contexte des services où ils parlent peu la langue française, en prenant en compte les situations réelles des membres du personnel destinés à ces services administratifs.

Relativement aux représentations, tout apprenant de langue étrangère possède, en début de son apprentissage des connaissances antérieures:

*Il (l'apprenant) véhicule des préjugés, des préconceptions ou des connaissances fragmentaires, des images implicites et des attentes concernant l'univers culturel lié à la langue qu'il va apprendre et la manière d'apprendre elle-même: ces représentations peuvent, selon le cas, l'aider dans son apprentissage, ou y faire obstacle. (Michèle PENDANX 1998: 10)*

Cela posé, l'enseignant doit tenir fortement compte des représentations des apprenants comme facteurs capables de déterminer la motivation d'apprendre.

Le professeur doit être capable d'aménager des situations didactiques et sociolinguistiques signifiantes et motivantes. Le professeur va mettre en œuvre les actions qui suscitent la situation didactique dans une situation de classe, où il porte son regard exceptionnellement vers l'apprenant qu'il doit principalement considérer comme l'agent consommateur, à tel point qu'il y a toujours du reste pour l'apprenant à apprendre, à développer de lui-même. Le professeur va donc proposer aux étudiants dans la classe des pratiques réelles qu'il va aménager de telle façon que cela pose problème, pour demander aux étudiants de chercher des solutions appropriées, par eux-mêmes. L'intention du professeur, c'est de faire construire des connaissances personnelles chez les étudiants, en cédant de la place au faire-faire. Ainsi, les étudiants se retrouvent dans une situation d'apprentissage pratique, et le cheminement qu'ils vont faire va les modifier.

En apprenant de lui-même, l'étudiant va faire des tâtonnements, des essais-erreurs pour s'auto-corriger, puis apprendre à nouveau de lui-même. L'étudiant s'adapte progressivement à l'expérience à laquelle il fait face par le biais d'une translation du savoir acquis de la part du professeur pour éventuellement aboutir à des résultats. L'étudiant va donc «oser», c'est-à-dire, l'étudiant continue à apprendre en découvrant des connaissances de lui-même. Il «entre par l'action» en apprenant de lui-même: ce qui contribuera davantage à enrichir sa connaissance pas-à-pas vers l'autonomie. Le professeur aussi ne doit pas trop expliquer, car trop expliquer, c'est indirectement placer un obstacle devant l'apprenant pour le rendre passif à chercher. C'est exactement ce que nous voulons dire par l'approche que nous avons décrite plus haut «Pratiquer la langue, c'est oser faire une erreur: si c'est l'erreur qui vient, il faut faire l'erreur». «Oser», ici, c'est agir par la parole, c'est l'entrée par l'action, c'est ce que Christian PUREN (2007: 42) désigne par «la perspective actionnelle», et cela fait partie intégrante de la formation de l'apprenant à l'autonomie, si bien qu'il puisse être lui-même par les pratiques langagières. Cette approche est adéquate pour la potentialité didactique de sélectionner à l'Internet pour savoir sur quels sites se rendre, quels documents chercher ou sélectionner, et surtout pour savoir ce qu'il faut faire avant d'allumer l'ordinateur.

## **Conclusion**

Comme le souligne a priori la citation de BARIKI (2007) recueillie en ligne, et qui est mise en exergue, le professeur ne saurait apprécier, détecter ou épuiser toutes les raisons de difficultés des erreurs des apprenants plurilingues, car (nous ajoutons à notre tour) c'est dans le processus de commettre des erreurs dans le langage et par le langage que l'apprenant construit graduellement son



apprentissage du *fle* par son interlangue, d'où le leitmotiv de ce travail de recherche «Pratiquer la langue, c'est oser faire une erreur: si c'est l'erreur qui vient, il faut faire l'erreur». C'est la pratique de la langue en interaction sociale qui fait observer l'inadéquation dans le discours, et c'est aussi la pratique qui mène à l'adéquation dans le discours.

Les transpositions didactiques faites aux termes de l'analyse de l'alternance des langues, de la motivation et des représentations, et des processus d'apprentissage notamment les stratégies de compréhension pour une efficacité de l'enseignement/apprentissage du français, nous ont légué un certain nombre de configurations didactiques. Celles-ci sont notamment: l'entrée par le lexique qui répond au besoin du vocabulaire; l'entrée par la communication qui met en application les interactions langagières avec l'apport des normes sociolinguistiques, et l'entrée par l'action qui induit au savoir de ce qu'on doit faire (la perspective actionnelle). Il incombe à l'enseignant de français langue étrangère de savoir les articuler de telle sorte que les étudiants vont mettre à profit leur compétence plurilingue dans l'apprentissage du *fle*.

## BIBLIOGRAPHIE

- Ajiboye, Tunde (1981): *Common Errors in French*. (2<sup>nd</sup> Edition, 2000) Ibadan, Bounty Press Limited.
- \_\_\_\_\_ (2002): «Hésitation, erreur et réparation: Notes sur une stratégie interactionnelle en français parlé» in *The French Language and Cultures Proceedings of the Second Annual Conference Held at the Lagos State University, Ojo, Lagos State*. January, 53 - 64.
- \_\_\_\_\_ : Brief Profile: AJIBOYE Tunde, Profil en ligne sur <http://www.unilorin.edu.ng/unilorin/index.php/ajiboyet>
- Bariki, Isaiah (2007): «L'orthographe française et l'étudiant nigérian» in *Le Linguiste/De Taalkunde*, 53, article aussi en ligne sur <http://www.unilorin.edu.ng/unilorin/index.php/arts-publications>
- Berard, Evelyne (1991): *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris, éd. Clé International.
- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*, New York, Holt (ed.).
- Calvet, Louis-Jean (1992): *Les voix de la ville: Introduction à la Sociolinguistique urbaine*. Paris, éd. Payot.
- Cavalli, Marisa (2005): *Education bilingue et plurilinguisme : le cas du Val d'Aoste*. Coll. «Langue et Apprentissage des Langues». Paris, éd. Didier.
- Chaudenson, Robert (1991): *La francophonie: Représentations, Réalités, perspectives*. Paris, Didier Erudition.
- Corder, S. Pit (1973): *Introducing Applied Linguistics*. New York. Penguin Books.
- Coste, Daniel (1978): «Lecture et compétence de communication» in *Le français dans le Monde* 144, 25 - 34.
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003): Jean-Pierre CUQ (dir). Paris, Asdifle/Clé international.
- Dictionnaire des Notions, Encyclopaedia Universalis* (2000): France. S. A.
- Gumperz, John (1982): «Conversational Code-switching», dans John Gumperz, *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, 59-99.
- Hamers, Josiane F. (1997): «Contact des langues» in Marie-Louise MOREAU (dir.) *Sociolinguistique: les concepts de base*. Ed. Mardaga, 94 - 100.
- Holtzer, Gisèle (2003): «Regard sur le plurilinguisme dans les francophonies du Sud» in *Appropriation du français en contexte multilingue: éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de situations africaines*. Ed. Katja PLOOG et Rui BLANDINE. Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 21 - 32.

- Hymes, Dell (1984): *Vers la compétence de communication*. Coll. «Langue et Apprentissage des langues», Paris, Hatier.
- Ivowi, Udogwe (2001): «Rôle des enseignants dans la motivation des élèves pour les intéresser aux sciences mathématiques» in *Bulletin de l'institut pour le Renforcement des Capacités en Afrique* (IIRCA). Mars 2001, 3 (1), 1–6.
- Jodelet, Denise, dir. (1989): *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Lhote, Elizabeth (1995): *Enseigner l'oral en interaction*. Coll. «Langue et Apprentissage des langues». Paris, éd. Hachette.
- Moirand, Sophie (1990): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Coll. «F», Paris, Hachette.
- Narcy-Combes, Marie-Françoise (2005): *Précis de didactique : devenir professeur de langue*, éditions Ellipse.
- Pendanx, Michèle (1998): *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Coll. «F». Paris, ed. Hachette.
- Pochard, Jean Charles (1997): «Une classe d'anglais en France: quelle(s) langue(s) parle-t-on?» in *Etudes de Linguistique Appliquée (ELA)*. N° 108, coordonné par V. Castelloti et D. Moore, 411–421.
- Porcher, Louis (2004): *L'enseignement des langues étrangères*. Coll. «F nouvelle formule». Paris, Hachette.
- Porquier, Rémy (1984): «Communication exo lingue et Apprentissage des langues» in *Acquisition d'une langue étrangère (III)*. Encrage, Université Paris VIII, et Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel, 17–47.
- Puren, Christian (2007): «La perspective actionnelle: vers une nouvelle cohérence didactique» in *Le français dans le monde*, 348, 42–44.
- Thiam, Ndiassé (1997): «Alternance codique» in Marie-Louise MOREAU (dir.) *Sociolinguistique: les concepts de base*. Ed. Mardaga, 2–35.



## **TECHNIQUES USED IN TEACHING DIFFICULT VOCABULARY IN ENGLISH READING PASSAGES BY SENIOR SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN LOKOJA, NIGERIA**

**Foluke F. Fatimayin**

*National Open University of Nigeria*

*Victoria Island, Lagos*

*Lagos - Nigeria*

*[folukefatimehin@yahoo.com](mailto:folukefatimehin@yahoo.com)*

&

**Adebayo Lawal**

*Department of Arts & Social Sciences Education*

*University of Ilorin*

*Ilorin - Nigeria*

*[bayolawal58@yahoo.com](mailto:bayolawal58@yahoo.com)*

### **Introduction**

Reading is central to intellectual development because it is the gateway to understanding written materials as well as all subjects in the school curriculum. The main purpose of reading is to understand the writer's experience. This understanding is enhanced by a reader's rapport with the reading matter, especially the vocabulary used. Students' inability to read and understand means learning in all subjects may, according to Adebileje (2001), be stunted and sometimes hopelessly crippled at the very root. One of the skills needed for reading efficiency is word recognition and a sound vocabulary base. This will enable readers decode and make meaning out of a given passage. Therefore, students need to be taught reading skills such as vocabulary knowledge and acquisition.

Gairns and Redman (1990) explain that vocabulary seems to arise in the classroom regardless of the chosen activity and in spite of any conscious design on the teachers' part. This may be why there appears to be no consistent attention to its acquisition, teaching and resultant comprehension in reading. If vocabulary arises in the classroom without any effort by anybody, why should teachers bother to select lexical items and invent classroom activities when there is a natural selection inherent in any classroom activity and an element of vocabulary teaching in every piece of classroom material? The answer is that teachers have to bother because they cannot assume that vocabulary arising accidentally in classroom materials will automatically be the most useful and appropriate to the needs of students.

Therefore, in organizing school learning with a view to reducing students' reading problems and giving them the skills needed for understanding what is read in passages, teachers have to carefully select vocabulary to ensure that high priority items are included. In addition, teachers have to provide varied opportunities for practice to compensate for the lack of repeated exposure available to the Li learner.

### **Background literature on vocabulary knowledge and reading comprehension**

Words are powerful tools of communication. To communicate at all seriously and adequately, through the language, a command of both grammar and vocabulary is necessary. Without it, speakers of a language may be handicapped especially in situations where such speakers earnestly desire to put whatever they learn to immediate social use. According to Wilkins (1982), anyone emigrating to a new speech community finds that no matter how important it is for him to master the grammatical system, it is even more important that he should be able to communicate with people his daily activities brings him into contact. The language to be learnt by him must have immediate practical value, that is words with which to convey his basic needs. This is important because as Wilkins claims, "without vocabulary, nothing can be conveyed".

In a related vein, Maley (1990) is of the opinion that acquiring vocabulary is a must because a lack of words leads to feelings of insecurity. Vocabulary knowledge is of great importance to reading comprehension and language learning. Reading and its comprehension is one of the basic means by



which students get information in our present day print-oriented society. To be able to gain information, students need sound vocabulary knowledge. The main goal of vocabulary teaching is to facilitate students' comprehension as well as improve their expressions. Without an adequate core vocabulary, L<sub>2</sub> and FL readers will have difficulty in making a headway of reading materials. To buttress this, Lawal's (1987) finding tend to confirm Obanya's (1982) contention that slow reading, lack of comprehension, difficult words and expressions are closely interrelated.

Furthermore, Olorode (1997) opines that although reading problems have been identified in Nigerian ESL students, these could, in part, be traced to the root cause of poor knowledge of the English vocabulary. Jibril-Daura (2002) claims that lack of vocabulary has been identified as the primary source of reading difficulty. One must do a great deal of reading to increase one's vocabulary and engage in reading for pleasure to increase one's vocabulary.

Based on these various findings, vocabulary knowledge would seem to be a clearly identifiable subcomponent of the ability to read. Also, the learning of new words is an on-going process. That is why Tiffen (1977), claims that vocabulary constantly grows. It can never be delimited. The acquisition of new words continues after the crucial language and reading skills have been developed. Vocabulary can therefore be seen as being in the centre of the development of reading efficiency as well as reading comprehension.

### **Statement of the problem**

Students' inability to read and comprehend in Nigerian secondary schools has assumed alarming proportions. Several researchers such as Unoh (1980), Obah (1987), and Lawal (1997), confirm that Nigerian secondary school students have reading problems. These reading problems which have pedagogical as well as other reasons include lack of appropriate teaching materials/techniques and a near total absence of libraries and children's readers resulting in a weak vocabulary base. Students can no longer write good essays, make correct sentences on even converse fluently as they lack an adequate command of words. Hence the need to examine why students have weak vocabulary base.

### **Purpose of the study**

The purpose of this study is to find out the various techniques English language teachers of senior secondary schools adopt when teaching difficult vocabulary in reading passages and ascertain the effectiveness of the techniques.

### **Research questions**

The following questions were addressed in the study.

- a. What techniques are commonly used by teacher of English language in Lokoja in teaching difficult vocabulary in reading passages?
  - b. Does teachers' qualification influence when and who selects difficult vocabulary items?
  - c. Does teachers' experience influence when and who selects difficult vocabulary items?
  - d. Does teachers' gender influence when and who selects difficult vocabulary items?
  - e. Does teachers' qualification influence the selection of techniques to be used in teaching difficult vocabulary in reading passages?
  - f. Does teachers' experience influence the selection of techniques to be used in teaching difficult vocabulary in reading passages?
  - g. Does teachers' gender influence the selection of techniques to be used in teaching difficult vocabulary in reading passages?
- Research Hypotheses**
- a. Teachers' qualification does not have any significant influence on when and who selects difficult vocabulary items in reading passages.
  - b. Teachers' experience does not have any significant influence on when to and who selects difficult vocabulary items in reading passages.
  - c. Teachers' gender does not have any significant influence on when to and who selects difficult vocabulary items in reading passages.



- d. Teachers' qualification does not have any significant influence on the selection of techniques to be used in teaching difficult vocabulary items in reading passages.
- e. Teachers' experience does not have any significant influence on the selection of techniques to be used in teaching difficult vocabulary items in reading passages.
- f. Teachers' gender does not have any significant influence on the selection of techniques to be used in teaching difficult vocabulary items in reading passages.

### Methodology

This is a descriptive survey research. The population for this study comprised English language teachers. The target population are English language senior secondary school teachers. Fifty (50) teachers were purposively sampled, taking into consideration their qualification (training), experience and gender. A researcher-designed observation checklist was used. The researchers observed each of the fifty teachers once for forty minutes while teaching reading comprehension. Data were analyzed using frequency count and percentages to answer research question I while the chi-square was used to test the research hypotheses.

### RESULTS

Here, the analysis of data collected and the results of the study are reported. The analysis is based on the research questions and hypotheses stated in the write-up. The chi-square result is presented as well as the frequency count and percentages followed by a summary of the findings.

#### Results

**TABLE 1: Frequency and percentage distribution of teachers over training Experience and Gender**

	Experienced				Less experienced				Total	
	Male		Female		Male		Female			
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Qualified	12	24	20	40	8	16	4	8	44	88
Unqualified	4	8	1	2	1	2	0	0	6	12
Total	16	32	21	42	9	18	4	8	50	100

Research Question 1: What techniques are commonly used by teachers of English language in Lokoja in teaching difficult vocabulary in reading passages?

**TABLE 2: Frequency and percentage distribution of techniques used by English language teachers in teaching difficult vocabulary items**

Techniques	No of Teachers	Percentage
Use of pictures, map, graphs	0	0
Use of simple explanation	49	98
Use of mine	0	0
Dramatization	0	0
Use of real objects	0	0
Demonstration	16	32
Use of symbols	0	0
Use of models	0	0
Translating into L <sub>1</sub>	4	8
Synonyms and antonyms	8	16

**Hypotheses testing**

Hypotheses 1: Teachers' qualification does not significantly influence who selects difficult vocabulary in reading passages

**TABLE 3: Chi-square result on the influence of qualification on teachers' selection of vocabulary items**

	Teacher		Textbook		Students		Total	df	X <sub>2</sub> value	Table value
	O	E	O	E	O	E				
Qualified	31	(31.68)	11	(10.56)	2	(1.76)	44	2	0.547	5.991
Unqualified	5	(4.32)	1	(1.44)	0	(0.24)	6			
Total	36		12		2		50			

Hypotheses 2: Teachers' experience does not significantly influence who selects difficult vocabulary in reading passages.

**TABLE 4: Chi-square result on the influence of experience on teachers' selection of vocabulary items.**

	Teacher		Textbook		Students		Total	df	X <sub>2</sub> value	Table value
	O	E	O	E	O	E				
Experienced	27	(26.64)	8	(8.88)	2	(1.48)	37	2	1.5768	5.9914
Less experienced	9	(9.36)	4	(3.12)	0	(0.58)	13			
Total	36		12		2		50			

Hypotheses 3: Teachers' gender does not significantly influence who selects difficult vocabulary items in reading passages.

**TABLE 5: Chi-square result on the influence of gender on teachers' selection of vocabulary items**

	Teacher		Textbook		Students		Total	df	X <sub>2</sub> value	Table value
	O	E	O	E	O	E				
Male	20	(20.93)	3	(1.74)	2	(2.36)	25	2	2.3717	5.9914
Female	16	(15.06)	0	(1.25)	2	(1.67)	18			
Total	36		3		4		43			

Hypotheses 4: Teachers' qualification does not significantly influence the selection of techniques to be used in teaching difficult vocabulary items



**TABLE 6: Chi-square result on the influence of qualification on techniques teachers use in teaching vocabulary items.**

	Techniques	Teacher variable	Number		df	X <sub>2</sub> value	Table value
			O	E			
1.	Use of instructional media	Qualified unqualified	0 0	(44) (6)	1	50.00	3.841
2.	Use of one method only	Qualified unqualified	44 6	(44) (6)	1	0.0	
3.	Use of dictionary	Qualified unqualified	37 2	(44) (6)	1	3.98	
4.	Question testing technique	Qualified unqualified	24 4	(44) (6)	1	9.758	
5.	Combination of techniques	Qualified unqualified	0 0	(44) (6)	1	0.0	
6.	Reinforcement of learning	Qualified unqualified	36 4	(44) (6)	1	2.12	
7.	Evaluation of students' use of vocabulary	Qualified unqualified	39 4	(44) (6)	1	1.2349	

**Hypotheses 5:** Teachers' experience does not significantly influence the selection of techniques to be used in teaching difficult vocabulary items.

**TABLE 7: Chi-square result on the influence of experience on techniques teachers use in teaching vocabulary items**

	Techniques	Teacher variable	Number		df	X <sub>2</sub> value	Table value
			O	E			
1.	Use of instructional media	Experienced less experienced	0 0	(37) (13)	1	50.00	3.841
2.	Use of one method only	Experienced less experienced	37 13	(37) (13)	1	0.0	
3.	Use of dictionary	Experienced less experienced	29 10	(37) (13)	1	2.422	
4.	Question testing technique only	Experienced less experienced	17 11	(37) (13)	1	11.1185	
5.	Combination of techniques	Experienced less experienced	17 11	(37) (13)	1	11.1185	
6.	Reinforcement of learning	Experienced less experienced	29 11	(37) (13)	1	2.0374	
7.	Evaluation of students' use of vocabulary	Experienced less experienced	32 11	(37) (13)	1	0.9834	

**Hypotheses 6:** Teachers' gender does not significantly influence the selection of techniques to be used in teaching difficulty vocabulary items.

**TABLE 8: Chi-square result on the influence of gender on techniques teacher use in teaching vocabulary items**

	Techniques	Teacher variable	Number		df	X <sub>2</sub> value	Table value
			O	E			
1.	Use of instructional media	Male Female	0 0	(25) (25)	1	50.00	3.841
2.	Use of one method only	Male Female	25 25	(25) (25)	1	0.0	
3.	Use of dictionary	Male Female	19 20	(25) (25)	1	2.44	
4.	Question testing technique only	Male Female	19 20	(25) (25)	1	10.00	
5.	Combination of techniques	Male Female	16 12	(25) (25)	1	10.00	
6.	Reinforcement of learning	Male Female	24 12	(25) (25)	1	0.04	
7.	Evaluation of students' use of vocabulary	Male Female	22 21	(25) (25)	1	1.00	

### Summary of findings

The following is a summary of the major findings.

- a. The simple explanation and demonstration techniques were commonly used by teachers. None used instructional media.
- b. Teachers' qualification did not influence when and who selects vocabulary items.
- c. The experience of teachers had no significant influence on when and who selects vocabulary items.
- d. Teachers' gender had no significant influence on when and who selects vocabulary items.
- e. Qualification did not influence significantly the selection of techniques used in teaching vocabulary items.
- f. Teachers' experience had no significant influence on the selection of techniques in teaching vocabulary items.
- g. Gender had no significant influence on the selection of techniques used in teaching vocabulary items.

### Conclusions and Recommendations

The following is based on the summary of findings with close reference to the research questions and hypotheses already stated.

#### Conclusions

From the study, it could be concluded that almost all of the teachers observed used the simple explanation technique, only a few used demonstration. Therefore English language teachers are not exploring all the techniques readily available to them.

Furthermore, none of the variables of qualification, experience and gender influenced significantly who selects vocabulary items for teaching. That is, the selection depends largely on the teacher - his perception, ability, interest, initiative resourcefulness. Teachers need training and re-training.

It is also apparent that teachers' faulty techniques of teaching vocabulary, (even the trained and experienced ones) their inability to use a variety of techniques and instructional media are contributory factors to students' weak vocabulary base.

#### Recommendations

Based on the findings, it is recommended that teachers should make concerted efforts to always employ fruitful techniques for teaching vocabulary and reading. They should also show interest in their jobs.



Curriculum planners should try to get teachers in at the planning stage of reviews so as to enable them contribute their invaluable on-the-spot assessment and knowledge of students' reading problems and proffer possible solutions. The planners should see the need for reading to be a subject on its own with its own allotted period on the time-table.

Textbook writers and publishers should use reading passages which have direct socio cultural bearing on learners. Texts and other instructional media should be available at affordable prices.

Government should provide materials for schools to aid the teaching of reading skills as well as facilitate teachers' training and re-training.

## BIBLIOGRAPHY

- Abe, E.A. (1991): Functional Reading: A focus on the J.S.S. *Literacy and, Reading in Nigeria* 5, 277-282.
- Adebileje, A.O. (2001): *Comparative Effects of Three Modes of Advance Organizers in the Reading Comprehension of Secondary Schools Students*. An unpublished Ph.D Project University of Ilorin.
- Fatimayin, F. F. (2004): *Techniques Used in Teaching Difficult Vocabulary in English Passages by Senior Secondary School Teachers in Lokoja, Nigeria*. An Unpublished M. Ed. Thesis, University of Ilorin.
- Gairns, R., Redman, S. (1990): *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. New York: C.U.P.
- Ikonta, N.R. (2002): Improving the Literacy Level and Reading Ability of Selected Secondary School Students in Lagos Metropolis through Practice of Some Desirable Reading Skills. *Literacy and Reading in Nigeria* 9 (2), 247-257.
- Jibril- Daura, R. (2002): *Options for Vocabulary Learning and Expansion*. Paper presented at the 9<sup>th</sup> Biennial Conference of RAN. 8<sup>th</sup> -12<sup>th</sup> October, 2002. Ahmadu Bello University, Zaria.
- Lawal, R.A. (1985): *An Analysis of the Reading Habits of Nigerian Secondary School Students. A Case Study of Form Four Students in Selected Secondary Schools in Oyo, Oyo State*. An Unpublished M. Ed Thesis. University of Ibadan.
- Lawal, R.A. (1997): Mathemagenic Behaviour in the Nigerian Reading Comprehension Class. *Literacy and Reading in Nigeria*, 7, 377-387.
- Maley, A. (1990): "Acquiring Vocabulary". In Morgan, J. and Renvolucri, M. *Vocabulary. Resource Book for Teachers*. Oxford: Oxford University Press. Piv.
- Obah, T.Y (1987): Improving Reading Ability at the Secondary Level in Nigeria. *Journal of English Studies* IV, 86-87.
- Obanya, P.A.I (1982): *Secondary English Teaching*. Ibadan: Macmillan.
- Olorode, C.S (1997): Reading Problems and Lexical Knowledge. *Literacy and Reading in Nigeria*, 7, 359-364.
- Tiffen, B. (1977): *A Language in Common*. London: Longman.
- Unoh, S.O (1980): "Reading Problems in Secondary Schools: Some Observations and Research Findings." *Journal of Language Arts and Communications*, 1 (1), 3-5, 30-41.
- Wilkins, D.A (1982): *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arn.

## THE ROLE OF LITERATURE IN YORÙBÁ LANGUAGE TEACHING

**Olalere Adeyemi**

*Department of Linguistics & Nigerian Languages*

*University of Ilorin*

*Ilorin - Nigeria*

*adeyemiolalere@yahoo.com*

### Introduction

Prior to 1985, the teaching and learning of Yorùbá language was comprehensive and all-inclusive at the secondary school level because the teaching syllabus then contained language and literature as an integrated subject. However, in 1985, the teaching of Yorùbá was split into two separate subjects i.e. Yorùbá language and Yorùbá literature. While Yorùbá language was made compulsory, Yorùbá literature became an optional subject for Senior Secondary School Certificate Examination. In the language class, students were usually exposed to the structure of the Yorùbá language especially the phonetics, phonology, morphology and syntax of the language without adequate or relevant knowledge of the culture or literature of the people.

The effect of this phenomenon manifests in the graduates of secondary schools who cannot speak or write effectively in Yoruba. Indeed, this manifests in the students of Yorùbá and Linguistic programmes of higher institutions. Many of the students find it easy to identify the organs of speech or describe the principles or rules of word formation among others but when asked to write essays in Yorùbá or make speeches in fluent Yorùba, it becomes strange and difficult. Students who learnt Yorùbá as a second language at the secondary school level and have passed the Senior School Certificate Examination are unable to successfully cope with the academic contents of Yorùbá programme (i.e. degree, remedial and sandwich) which are taught in the Yorùbá medium. Several scholars have expressed varying shades of conviction on the close relationship between literature and language and empirical findings also abound. Moody (1971) posits that literature consists of specialised forms, selections and collections of language, and as such the study of language for literature is fundamentally a study of language, for literature has as its target the society, and as raw material, language either spoken or written. McRae (2007:1) lists several reasons for covering literature in language teaching, these are:

Language learning, linguistic confidence, language description and awareness, language practice, memory, active involvement, classroom interaction, post-lesson stimuli, production, enthusiasm, receptivity related world knowledge, personal satisfaction, cultural awareness, linguistic or aesthetic curiosity, critical evaluation, grammatical, structural, or functional reinforcement, information, and constructive enjoyment.

The exclusion of literature from Yorùbá language teaching has made the teaching and learning of the language to become mechanical and non-functional. Abiri (1982: 54) notes that as language is both an aspect of culture and vehicle for its expression, the two are closely inter-twined and familiarity with the literature of a people helps in the understanding of the language. Learning a language without learning its literature is unbalanced. In reality, what most teachers and students seem to lose sight of is the fact that 'knowledge of the grammatical system of a language (grammatical competence) has to be complemented by understanding of culture-specific meanings [communicative or rather cultural competence]' (Dimitrios 2001:1). Chowdhury (2001: 16-17) declares that "to try to teach language without the help of literature is doomed to be ineffective".

The ineffectiveness and inefficiency of the current teaching and learning of both Yoruba as first language and second language at the senior secondary school is partially as a result of the exclusion of Yorùbá literature from the syllabus. The crux of the problem is that they are not taught Yoruba



literature. Most of what they are taught is grammar. Yoruba literature is undeniably the essence, the core. An assimilative study of Yoruba literature increases their vocabulary enlightens their minds through reading of literary texts and enables them to speak fluently. Yoruba literature instils into them the love of the Yoruba language. Lawal (1993) states that literature is a social institution using as its medium language which is a social creation therefore there is then the need to provide learners with the cultural content of the target language through an adequate exposure to its literature. This paper argues for a re-integration and re-invention of Yorùbá literature for Yorùbá language teaching and learning. The focus of the paper therefore is to examine the role of literature in Yorùbá language teaching from the perspective of an insider who taught Yorùbá language and Yorùbá literature at secondary and tertiary institutions for over twenty years.

### **Yorùbá language teaching in historical perspective**

Predating the existence of western education, religion and culture, the Yorùbá people of western Nigeria have long developed a highly sophisticated, well-organized and well-informed system of teaching their language to their children. As rightly observed by Afolayan (2005: 166):

Anyone with more than casual acquaintance with the sociology and sociolinguistics of Yorùbá will discover that pedagogical principles as well as intellectual lexicon and phraseology are transmitted as integral parts of daily communication and commonplace existence among the people.

The linguistic development of the Yorùbá child in the pre-colonial society is not treated with levity. Through reinforcement, example and precept, the child is initiated in a progressive manner into his linguistic community. Awoniyi (1974: 7) explains that particular attention is paid to difficult Yorùbá phonemes. Tongue twisters are created to sharpen the organs of speech of the child and also make the child sharp in his speech. Examples of such tongue twisters are:

Phonemes: // /r/ - Múra rélá, o lè lóra réla jù

(Be quick to peel the okro, you are too slow in peeling the okro.)

Phonemes: /o/ /kp/ // - òpòlòpò òlópòlò kò mò pé òpòlò lópòlò lópòlòpò

(many intelligent people do not know that frogs have a lot of intelligence).

Phonemes: /f/ /u/ - Adiyè funfun má funfun ní funfun kú funfun mó.

(The white-feathered chicken, do not continue to exhibit all sorts of whiteness.)

All the examples above are drawn from Yorùbá children poetry to sharpen the speech of the child. Thus, language teaching in the pre-colonial era was not isolated from the literature of the people.

During the colonial period, the Christian missionaries were the first to embrace the teaching of Yorùbá language. The first stage of missionary control, covering from 1842 to 1882 was a period of intensive and extensive missionary activity. The targets of Christian missionary evangelism were the Yorùbá speaking people; hence, Yorùbá had to be the language of instruction. The orthography of the language was the subject of conferences in 1854 and 1875. School sprang up here and there with the limited objective of producing people literate in Yorùbá who could be catechists and teachers. Ologunde (1969: 532) observes that the period was indeed the "golden age" of Yorùbá learning and teaching.

Unlike the period when education was administered and financed entirely by the Christian mission, the colonial administration took over between 1883 and 1952. They imposed the imperial language i.e. English on the learners and ignored the mother tongue. According to Ajayi (1965), the local languages were held in so much contempt in contrast to the imperial language that the Africans themselves were reportedly sometimes antagonistic to the teaching of their own languages. Yorùbá was virtually removed from the school curriculum.

There was a prejudiced official policy opposed to the teaching of African languages. For instance, Metcalf Sunter, the first inspector of schools for West Africa wrote in his 1884 report in relation to the demand by some missions in Lagos for the teaching of an indigenous language:

The native must and will know English in spite of all such well meaning but diseased notions; it is the language of commerce and the only education worth of a moment's consideration. (Quoted by Awoniyi 1974: 65)

Concerning the "local languages", he remarked:

I regard these languages as only interesting to the comparative philologists and never likely to become of any practical use to civilization. (Quoted in Awoniyi 1974: 65)

The ethnocentric intentions and racial discrimination against Yorùbá and other indigenous languages are clear in the two statements. Thus, the annual report on the inspection of CMS School for the year 1914 could not be otherwise. The summary of the report was as follows:

It is not surprising that the pupils cannot write well on any common object in Yorùbá... at present, it is not easy to find a pupil who will write a decent article in Yorùbá. (Awoniyi 1974: 73)

In 1922, the Phelps-Stokes commission report was published in New York. The commission supported the opinion that indigenous languages should be given a place of pride as media of instruction for Africans of school age. The 1926 ordinance led the government to gear up the activities towards solving the problems of orthography, language teachers, syllabus, teaching method, internal and public examinations. This led to the endorsement of the principle of teaching Yoruba by the imperial education conference held in London in 1927.

The post-independence era has witnessed a lot of transformations in the teaching of Yorùbá in Nigeria. The Government of Western State of Nigeria (now Lagos, Oyo, Ekiti, Ondo, Osun and Ogun States) embarked on a virile education policy on the Yorùbá language. A Yorùbá orthographic committee was set up in 1966. Other events included the mandatory teaching of Yorùbá in all schools and the establishment of academic courses and research programmes in Yorùbá at the University level, which encouraged the teaching and learning of Yorùbá language. With the introduction of the 6-3-3-4 system of education in 1969, the status and role of Nigerian languages including Yorùbá were clearly stated. However, unlike English and French where conscious efforts had continuously been made to evolve the most appropriate and most effective methods of teaching language with the result that there are textbooks on the teaching of these languages, very little has been done to develop a deliberate methodology for the teaching of Yorùbá language. Olajubu (1979:14) comments that "education at all levels in Nigeria seem to agree on the fact that no training is needed to teach Yorùbá".

Linguists and language scholars have contributed to the study of Yorùbá language and literature, but linguistic research and theories in Nigeria have not taken adequate care of the learnability aspect of Yorùbá language. Constant changes and innovations in linguistic theories have not been able to come up with how best Yoruba language could be taught as first language (L1) and second language (L2). In the senior secondary school Yorùbá language curriculum, for the formal analysis of the structure and system of Yorùbá language at different levels, phonology, and syntax are, the most noticeable aspects. The formal analysis of the structures and system of Yorùbá language is good but if the literature aspect is totally excluded, the skills of listening, speaking, reading and writing of the learners would be deficient and undeveloped to the optimum level.



### **The role of literature in Yorùbá language teaching**

The place and the role of literature in Yorùbá language teaching has never attracted any serious attention among Yorùbá scholars and curriculum designers. In fact, there is paucity of literature on the subject matter. However, the gradual disappearance of the teaching of literature from the language classroom is enough to stimulate reactions. In the pre-6-3-3-4 system of education, the mother-tongue curriculum especially Yorùbá was designed by scholars of education and language teachers. It was an integrated curriculum, which allowed literature components in the language teaching. Most of the experts who designed the current syllabi for Yorùbá language and Yorùbá literature are structural linguists.

Structuralism, with the emphasis on correctness in grammatical form and repetition of a restricted lexis is incompatible with the teaching of literature. Perhaps, they did not see the role of literature in language teaching. In line with Widdowson (1984:162) comments:

Literature and poetry in particular, has a way of exploiting resources in a language, which have not been codified as correct usage. It is therefore misleading as a model... It has no place in an approach to teaching that insists on the gradual accumulation of correct linguistic forms

The point Widdowson is making here is that literature has no obvious practical uses in language teaching. It will only distort the structure and correct usage of language. He states further:

The inclusion of literature in language teaching will be a potentially disruptive influence in the well-ordered world of the carefully controlled language courses. (Widdowson 1984:162)

This is an extreme reaction against literature in language teaching. A purely structural syllabus may accommodate that position, where the focus is to stress the selection and organization of the structures of the target language. Lawal (1989: 69), identifies types of syllabi as phonological syllabus, lexical, notional, functional, situational, topical, discourse, rhetorical, stylistic, cultural and communicative syllabus. Yorùbá teaching syllabus is a combination of most of the identified syllabuses. So the comment of Widdowson (1984: 162) cannot be taken as correct for a syllabus in Yorùbá teaching.

In recent times, there has been a strong re-awakening in literature and language teaching among linguists and language educators. For example; Amoloye (2005) evaluates the senior secondary school Yorùbá language curriculum in Oyo state and reports that the study of Yorùbá language alone without its literature has failed to prepare students for higher studies in the subject. Lawal (1989: 39) had earlier pointed out the irrelevance of purely structural syllabus for Yorùbá language especially as second Nigerian Language. He identifies a great number of topics in the syllabus which focus on the learning of the metalinguistic items and mechanical skills such as the place and manner of articulation of sounds. These are some of the topics which even advanced learners of the language often find uninteresting. Brumfit (1985), Long (1986) Long and Carter (1991) among others have argued not only for the value of teaching literature in the language classroom but for the necessity as well re-inventing a different pedagogical approach for language teaching.

Literature in a language classroom provides enough space for the learners to mirror themselves. Such a class can enhance the critical thinking abilities of the learners and at the same time maintain a learner-centred environment. It gives the teacher an opportunity to open a broad context of language use for the students. When I was teaching at the University of Ilorin Secondary School (USS), there was a day, I wanted to teach the organs of speech. Going straight to the topic would be uninteresting to the students. I decided to start with riddles to open a broad context of language use to the learners. I asked them to unravel these riddles:

Awé obì kan a jẹ dọyọ́ (Ahón)

(One lobe of kolanut is inexhaustibly eaten to Oyo. (Tongue)

Obinrin rògbòdò láàárín èşúsú. (ahòn àti eyín)  
A beautiful maid in a thorny bush (tongue and teeth).

A kàn án kugú ọna pin (imú)  
(We get to it and the road terminates (nose)

Ìtì ọ̀gèdè pónpó, a sùn má délẹ̀ (orun (gògòngò)  
A short banana tree, sleeps but does not touch the ground  
(Neck: vocal cord).

Ilé kótópó kiki ègbin (ihò imú)  
A small house full of filth (nasal cavity).

It took the students some time before they could unravel the riddles. All of them were puzzled with the riddles and at the end, I wrote the answers on the chalkboard namely: tongue, teeth, vocal cord, neck, nose. I then asked the students to identify other parts of the body in the mouth that are used for production of sounds. That was how I started the teaching on organs of production of sounds with a diagram on the functions of those listed organs.

The use of riddles as introduction in the phonetic class was to make the class interactive, to improve the communicative competence of the learners and make a lasting impact on their minds. Apart from the aesthetics of the riddles, the learners were also exposed to new vocabulary such as "kugú" (unexpectedly) "ìtì ọ̀gèdè pónpó" (short banana tree) "ilé kótópó" (smallish house) and "kiki ègbin" (full of filth).

One of the fascinations of literature lies in the pleasure that it offers. Literary texts provide us with aesthetic, intellectual and emotional pleasure in that the writers often seek to delineate their vision of human experience through creative and emotive use of language. They contrast sharply with the pedestrian figures and luscious dialogue of language textbooks whose meanings as Widdowson (1984: 212) remarks are made explicit (and are) carefully prepared for easy assimilation. Because of its symbolic density, literature provides much impetus for language learning. For example in a language class a simple sentence can be rendered thus:

Oúnjẹ kò sí nílẹ̀

There is no food in the house

The same simple sentence can become longer in a literature class. e.g.

Ojúmọ̀ mọ̀, n kò gbọ̀ poro poro odó

Ọ̀gànjọ̀ gàn, n kò gbọ̀ wọ̀sọ̀ wọ̀sọ̀

Kònkòsọ̀, àfàimọ̀ káwo má sùn lébi.

(I did not hear the sound of mortar in the morning; neither did I hear that of the sieve at dusk, an initiate is likely to sleep in hunger).

The two statements have the same meaning, but the poetic one exposes the learner to new concepts and tradition of the people than the former one. The sound of mortar indicates pounding of yam in the morning, the sieve at dusk indicates preparing *àmàlà* food but the absence of all these mean that there is nothing to cook.

Literature has the capacity to provide pleasure and enjoyment and at the same time enhance the student's language competence leading to proficiency in speaking and reading. It also prepares the ground for good training in creative discourse. Literature aids the student's sensitivity to the use of language and enhances language competence. Literature distinguishes itself from other types of academic discourse in degree rather than in kind. In non-fiction essays the writer supplies as much details as possible to make his meaning direct and clear, but in literature the writer leaves much for the reader to conjecture and imagine. Gajdusek (1988:231) states that the literary text is "less explicitly contextualized and less linear than other written texts". To unravel the possible meaning of a literary text, one will engage in an exercise which will invariably induce one to make inference, formulate ideas and analyze a text closely for evidence, which will contribute greatly to sharpening of one's critical faculty. Literature serves as a considerable aid to language learning: it deepens the learners'



sensitivity to language through heightening their critical and creative power.

Literary texts are a rich source of classroom activities and can surely prove to be very motivating for learners. In the 2007 Remedial Yoruba class in the University of Ilorin, I had to teach some aspect of language. I came to the class with a novel Adeyemi's (2005) *Ọgá Niyá Mi My mother is the Master*) and I asked the students to read the first page. I will reproduce just a paragraph here:

Yémisí dide yọ́ọ kúrò lóri ikúnlẹ̀. Ó pẹ́ tí o tí n gbádúrà. Ọjọ́ keje niyí tí o tí wà lóri àwẹ̀ àti àdúrà tori ọ̀rọ́ ọkọ́ rẹ̀. Ọjọ́ nàà ló pé ọdún keje tí àisàn tí dá ọkọ́ rẹ̀ gúnlẹ̀. Àisàn nàà tí dàyà ọkọ́ rẹ̀ délẹ̀ bí àlòkù ọkọ́ tókunbò tí àwọn mékálíkí tí yọ́ táyà rẹ̀ méré̀èrin, tí bátiri kò sí nínú rẹ̀ mọ́. Àisàn tí lá Orilò láú bí aáyán ẹ̀ se lá aṣọ́. Ó tí lása bí àjàlọ́ ẹ̀ se e lá òkú ẹran... àwọ́ rẹ̀ tí sí, kò pupa kò dúdú, àwọ́ di rākòrākò ojú tí sá wọ́nú bí ẹni tí n yàgbé ẹ̀jẹ̀, ẹ̀rẹ̀ké Orilò tí gbẹ́ ẗpli bí ẹja sáwá... Eegun àyà rẹ̀ han ketekete. (01: 1)

Yemisi stood up slowly from her knees. She had been praying for a long time It is the seventh day of her prayer and fasting because of her husband. The day marks the seventh year that the sickness has floored her husband. The sickness has grounded her husband like a second hand vehicle, which has had its four tyres removed by the mechanic-technician and has had its battery removed. The sickness has licked Orilo as the croacroach licks clothes, as the red ants would consume the corpse of a dead goat. The colour of his skin has become undefinable; he is neither light nor dark in complexion. The eyes have become sunken like those of somebody with dysentery. His cheeks have dried like "sawa" fish. All his ribs are visible.

The topic was introducing the learners to splitting verbs and other types of verbs. After the reading of the passage, there were questions here and there from the learners. The literary piece had opened a new world to them. The story line, which encompasses every human dilemma, in a depressed economy like Nigeria elicited personal responses from the learners. The passage motivated them to have interest not only in the use of verbs in the passage but on the condition of the character in the novel. According to Langer, (1997: 607) literature can open "horizons of possibility, allowing students to question, interpret, connect and explore". Slater and Collie (1987) also focus on the positive contribution of a literary text as it exposes the learner to different registers and types of language use. The story in *Ọgá Niyá Mi* touches the learner's hearts instantly and makes the language class not only vibrant but it reciprocates with spontaneity and enthusiasm, which has a lasting impact on the students.

The aspects of figurative language, diction, style, point of view which are though indispensable for proper appreciation of literature are equally important in language learning. The figurative language attracts the attention of the learners and it can increase their command of Yoruba language. Such teaching strategy can make the class lively and obviously interactive. Roger, (1995: 6) states that, "language is terribly boring if there is no opportunity for real communication". However, the dialogic nature of literature paves the way for individual learner's response to a particular piece of literary work and this ensures the use of the learner's creative faculty. Such learning strategy drives away boredom in traditional language class. Findings from empirical studies have shown a positive relationship between language and literature (Lawal, 1991, 1993). Ajayi (1991) and Adeniyi (1991) in two independent studies, have lent credence to the high positive relationship between academic performance in language and literature.

Finally, students can learn the four skills, namely reading, writing, speaking and listening through literature. The learners can get the chance to learn vocabulary, discover questions, and

answers, evaluate evidence individually or collectively and thereby grow analytically. To enrich the vocabulary and communicative competence of the learners the role of literature cannot be over-emphasised.

### **Conclusion**

In the above discourse, I have shown some of the roles of literature in Yorùbá language teaching based on personal experience as a language teacher. I believe that literature should be used to teach Yorùbá language and not separated from it. Literature would not only help the learners to expand their linguistic and cognitive skills, it would increase their knowledge of, and sensitivity to language use while language teaching would be made easy for Yorùbá language teachers.

### **BIBLIOGRAPHY**

- Abiri, J.O.O. (1982): *Learning and Teaching Yorùbá in Post-primary Institution*. Lagos: Macmillan Nigeria Publishers Ltd.
- Adeniyi, J.A. (1991): "Relationship between Students' Performance in English Language and Literature in English at WASCE Level in Schools in Oshogbo LGA of Oyo State". Unpublished B.Ed Project, Institute of Education, University of Ilorin, Ilorin.
- Adeyemi, O. (1992): "Teachers' Assessment of the Adequacy of the Junior Secondary School Yorùbá Language Curriculum". Unpublished M.Ed Thesis, Faculty of Education, University of Ilorin, Ilorin.
- Adeyemi, O. (2005): *Ògá Niyá Mi*. Ilorin: Jolad Nigeria Publishers.
- Afolayan, M.O. (2005). Ààbò òrò: The Indigenous Language of Education in Yorùbá, in Toyin Falola and Ann Genova (eds) *Yorùbá Creative; Fiction, Language, Life and Songs*, 165-182. Trenton: Africa World Press Inc.
- Ajayi, E. T. (1991): "Relationship between Students' Performance in English Language and Literature in English at WASCE level in Moba LGA of Ondo State". Unpublished B.Ed. Project, University of Ilorin, Ilorin.
- Ajayi, J.F.A. (1965): *Christian Mission in Nigeria 1814-1891*. London: Longman, Green & Co. Ltd.
- Amoloye, B.A. (2005): "An Evaluation of the Senior Secondary School Yorùbá Language Curriculum in Oyo State, Nigeria". Unpublished Ph.D. Thesis, Faculty of Education, University of Ilorin, Ilorin.
- Awoniyi, T.A. (1974): *Yorùbá Language in Education*. Oxford, London: Oxford University press.
- Brumfit, J.C. (1985): *Language and Literature Teaching: from Practice to Principle*. Oxford: Pergamon Press.
- Chowdhury, S.I. (2001): "Rethinking the Two Englishes", in *Rewriting English in Bangladesh*. (eds). Fakrul Alam, Niaz Zaman and Tahmina Ahmed: 15-25.
- Dimitrios, T. (2001): The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom, <http://radicapedagogy.icaap.org/content/issue3/7thanasoulas.html>.
- Gajdusek, Linda. (1988): "Toward Wider Use of Literature in ESL: Why and How?" *TESOL Quarterly* 22(2), 227-257.
- Langer, J. (1997): "Literary Acquisition through Literature", *Journal of Adolescent and Adult Study*, 40, 602-614.
- Lawal, R. A. (1989): "Relationship between Attitude to, and Achievement of Goals in the Learning of a Second Nigeria Language". Unpublished Ph.D. Thesis, Department of Teacher Education, University of Ibadan, Ibadan.



- Lawal, R. A. (1991): Values and Limitations of Using Literary Texts for Teaching ESL, *Ilorin Journal of Education*, 11, 72-87 .
- Lawal, R. A. (1993): 'Integration in the Language Arts Curriculum'. *Ilorin Journal of Education*. 13, 1, 61-63.
- Long, M. and R. Carter, (1991): *Teaching Literature*. London: Longman.
- Long, M. N. (1986): A Feeling for Language: The Multiple Values of Teaching Literature. In Brumfit, C. J. and R. A. Carter (ed.) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University press.
- McRae J. (2007): Literature in Language Teaching. <http://www.Nottingham.ac.uk/Englishlookup>.
- Ologunde, A. (1969): "The Yorùbá Language in Education". *Nigerian Magazine*, 102, 532-539.
- Olajubu, O. (1979): Teaching Initial Reading in Yoruba: A Case of Phonic Method. *The Nigerian Language Teachers*, 2 (2) 14-19.
- Roger D, Sell (1995): "Why is Literature central?" in *Literature Through Foreign Language Education: the Implication of Pragmatics*. London: Modern English Publications.
- Slater, S. and J. Collie, (1987): *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1984): *Exploration in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

## **APPRENTISSAGE DU NOM A TRAVERS UNE BLANCHE DANS LE NOIR DE JEAN-ROGER ESSOMBA**

**Irene N. Udousoro**  
Department of Foreign Languages  
University of Uyo  
Uyo - Nigeria  
*iudousoro@yahoo.com*

### **Introduction**

George Yule (1985) est de l'avis que dans l'étude de langue, les questions les plus intéressantes relèvent de la façon dont la langue est utilisée plutôt que de ce qui en sont les composants. Une étude des choix linguistiques faits par des écrivains dans des œuvres littéraires atteste de ce fait. Généralement, le souci majeur de la plupart des écrivains est de communiquer leurs pensées à travers des ressources linguistiques qui révèlent mieux leurs intentions littéraires et qui laissent leurs empreintes personnelles d'une manière ou d'une autre.

Dans cette communication, nous nous intéressons à étudier l'emploi du nom en tant que catégorie grammaticale dans le roman de J.-R. Essomba, *Une Blanche dans le Noir* en partant de l'idée qu'il existe un rapport symbiotique entre la littérature et la langue. La littérature, qu'elle soit orale ou écrite, se sert de la langue comme moyen d'expression. Un texte littéraire peut donc servir de document qu'un professeur de langue pourrait exploiter pour enseigner n'importe quel aspect de grammaire dans une classe de langue.

A travers une analyse grammaticale de quelques exemples tirés de *Une Blanche dans le Noir*, nous comptons mettre en relief les caractéristiques intrinsèques des noms isolés, leurs spécificités internes, les règles et les principes qui régissent leurs formations et emplois. Nous tenons compte aussi des créations, pourtant insignifiantes, des noms par Essomba. Cette communication examine, entre autres, des questions d'absence de déterminant dans l'emploi de certains noms, de formation de noms par transfert ou par des processus elliptiques. Cet exercice intellectuel est destiné à fournir à des collègues (professeurs) de langue un modèle qu'ils peuvent suivre dans l'étude d'autres aspects de grammaire pour suppléer aux manuels de grammaire existants.

Dans un dernier temps, nous souhaitons que cette communication soit notre humble façon de dire 'Merci' au Professeur Tunde Ajiboye qui a posé les bases de nos connaissances en matière de langue à l'Université d'Ife et qui ne cesse de nous apprendre le bon usage de la langue française chaque fois que nous avons des doutes sur n'importe quel aspect de grammaire ou que l'occasion se présente. Sans aucune exagération, le professeur Tunde Ajiboye est un vrai 'manuel humain' de grammaire et un modèle pour les professeurs ou les apprenants de la langue française; oui, *un vrai!*

### **Un mot sur *Une Blanche dans le Noir* d'Essomba**

Le titre du troisième roman d'Essomba, *Une Blanche dans le Noir*, publié en 2001 paraît trompeusement simple. L'écrivain camerounais tisse son roman autour d'une ex-prostituée française, Sabine Denoblecourt et un Camerounais, Luc Engoulou. C'est une histoire d'amour qui triomphe sur le racisme et même la mort 'apparente' ou 'définitive'. Par ses écrits, Essomba plonge le lecteur dans le mysticisme, l'occulte, la terreur... C'est là où réside le problème pour un lecteur non-initié en matière de mysticisme car plus il lit le roman moins il comprend le fond de l'histoire et le déroulement des événements.

D'après un critique (Cameroun Info. Net, 12 mars 2002),

...Au-delà de ses propres objectifs, il délivre un texte généreux qui séduit par son audace et cette langue limpide et fluide d'une simplicité désarmante qui fait de tous les romans de Jean-Roger Essomba des perles de littérature.



Du point de vue d'utilisation de langue, *Une Blanche dans le Noir* offre sans doute des ressources linguistiques 'généreuses' que l'on pourrait exploiter dans une classe de langue. Cependant, pour la présente étude, nous nous limitons à quelques exemples de noms dont nous tâchons d'examiner la forme grammaticale, la fonction ou la formation selon les contextes linguistiques où ils figurent. Ce genre d'étude peut nous ouvrir au domaine de la pragmatique, ce qui permettra peut-être à ceux qui s'y intéressent d'apprécier la langue 'limpide et fluide' d'Essomba sur le plan stylistique et comme moyen de communiquer ses pensées. Avant de nous lancer dans l'exploitation de quelques emplois de noms qui nous servent d'échantillons, nous aimerions dire un mot sur ce qu'on entend généralement par le nom en tant que catégorie grammaticale.

### Généralités sur le nom

La grammaire traditionnelle définit comme "nom" les êtres animés et les choses tels que les objets, les sentiments, les phénomènes, entre autres. De ce fait, des réalités linguistiques comme Jean, table, amour, etc. appartiennent à la classe nominale. Considérés comme des noms substantifs, des noms comme *train, fauteuil, verre*, etc. ont la caractéristique d'être accompagnés d'un déterminant. Le nom est expliqué par Popin (1993) comme une unité linguistique chargée de nommer les 'objets' du monde réel qui constituent ses référents.

Dans la langue française, le nom est également porteur de marque du genre masculin ou féminin, ce qui n'est pas le cas en anglais, par exemple. La plupart des systèmes linguistiques font aussi la distinction entre le nom commun et le nom propre. Ainsi, des noms comme *maison, billet, table*, etc. sont des noms communs, alors que *Pierre, Paris, Calabar*, etc. sont des noms propres. Sauf dans des cas particuliers comme *Tu n'es plus le Tunde que j'avais connu !* les noms propres n'admettent pas généralement la présence d'un déterminant. Par contre, en linguistique, surtout en situation de communication où le nom est mis en relation avec un référent, 'cela amène la présence d'un déterminant dont la première fonction est d'indiquer la relation référentielle...' (Popin, 1993 :52).

Dans la sous-section suivante, ces idées générales sur le nom vont nous permettre de faire des commentaires sur la présence ou l'absence du déterminant dans l'emploi de certains noms pris en contexte dans l'œuvre littéraire d'Essomba, *Une Blanche dans le Noir*.

### Omission des articles définis

Comme nous l'avons déjà indiqué, le nom est généralement précédé d'un article, mais dans certains cas, il y a omission de l'article ou du déterminant. Les énoncés ci-dessous, tirés du roman de Jean Roger Essomba, *Une Blanche dans le noir*, en fournissent de bons exemples:

1. Elle m'avait donné un nom: Godoro, *chef du campement de Pendiri*...
2. ...il y avait cette désormais certitude, fruit de son mariage avec l'Afrique...

En tant que signes linguistiques, on peut dire que, hors contexte, le nom *chef* veut dire 'leader' alors que *fruit* signifie 'produit agricole'. A ce niveau, les deux noms sont considérés comme des noms virtuels, n'ayant pas été mis en relation avec des référents. Ils peuvent donc être employés sans déterminant surtout dans le contexte de définition. Grammaticalement, mis en relation avec des référents, et en situation de communication écrite ou orale, l'emploi de ces éléments nominaux nécessite la présence d'un déterminant.

Un étudiant qui a déjà intériorisé la règle grammaticale française selon laquelle le nom s'identifie en général par le fait d'être précédé d'un article, peut se demander pourquoi il n'en est pas le cas pour les noms *chef* et *fruit* dans les exemples ci-dessus. En d'autres termes, pourquoi ne dit-on pas ou n'écrit-on pas: \*Godoro, le *chef du campement de Pendiri*... ou ... *cette désormais certitude, le fruit de son mariage*...?

A ce propos, Popin (1993:53) explique que,

Puisque le déterminant constitue une marque indispensable au fonctionnement du nom commun non-virtuel, l'absence de ce déterminant est l'indice que ce nom n'est plus dans sa fonction de nom: on le dit décatégorisé.

Selon Popin, les noms *chef* dans *Godoro, chef du campement de Pendiri* et *fruit* dans *fruit de son mariage* cessent d'avoir une fonction de nom commun, mais assume une nouvelle fonction, celle de l'adjectif qualificatif, à la manière de l'attribut.

On pourrait expliquer l'absence des déterminants dans les deux énoncés cités en s'appuyant sur le phénomène d'apposition que Dubois et al (1994 : 46) expliquent en ces termes :

Le terme apposition est utilisé de manière différente selon les grammairiens. Il s'applique toujours au mot ou au groupe de mots qui, placé à la suite d'un nom, désigne la même réalité que ce nom, mais d'une autre manière (...) et en est séparé par une pause (dans la langue parlée) et une virgule (dans la langue écrite) : ainsi, **chef-lieu de la Corse** est en apposition dans **Ajaccio, chef-lieu de la Corse, est la ville natale de Napoléon**. Au sens strict, l'apposition est donc un emploi détaché du nom et s'oppose à l'adjectif apposé que l'on voit dans *L'enfant, fessé, se promet de ne plus recommencer*. (Notre emphase)

Les noms *chef* et *fruit* peuvent se passer de déterminants parce qu'ils sont mis en apposition avec les noms qui les précèdent et dont ils sont séparés par une virgule à l'écrit et une pause à l'oral.

Cela étant, comment expliquer l'absence et la présence du déterminant dans les noms soulignés dans la conversation ci-dessous :

(i) – **Femme**, j'ai faim.  
- Tu as faim et qu'est-ce que tu veux que je fasse ?

(ii) - **Qui es-tu**?  
- Je suis **Évu**, le chasseur de Dieu. C'est moi qui tue le gibier que Dieu ramène chaque fois au village. Tu peux prendre celui-là, **Femme**.  
(Notre emphase)

L'emploi du déterminant *le* dans l'énoncé *Je suis Évu, le chasseur de Dieu*, implique peut-être le fait qu'il s'agit d'un chasseur particulier, le seul chasseur au service de Dieu. En d'autres termes, si Dieu n'a aucun autre chasseur, celui qui remplit cette fonction peut se vanter d'être (...), le chasseur de Dieu malgré le fait que le nom 'chasseur' suit immédiatement le nom précédent et donne des renseignements supplémentaires sur le nom qu'il explique. De son côté, le nom *Femme* dans les exemples (i) et (ii) est mis en apostrophe dans le contexte cité. Aux dires de Jean Dubois et al (1994 : 44),

*En grammaire, on dit qu'un mot est mis en apostrophe quand il sert à désigner par son nom ou son titre la personne (ou ce qui est assimilé à une personne) à qui on s'adresse au cours de la conversation.*

C'est ce style énonciatif que l'on constate dans le poème célèbre de Camara Laye, *A ma mère* qui commence par :

(iii) **Femme noire, femme africaine, ...**  
Je pense à toi...

A notre avis, le nom *Femme* est employé comme un nom propre dans le contexte de conversation (i) et (ii) ; il est également employé comme nom propre dans l'exemple (iii) où l'auteur s'adresse non seulement à sa mère mais à la femme africaine en général. Le poème de Camara Laye, 'A ma mère', d'où l'exemple No. (iii) est tiré et qui est placé en tête de l'ouvrage *L'enfant noir* est une dédicace à la mère de l'auteur et un éloge pour la femme africaine en général. Puisque le mot *femme* dans les trois contextes a le statut de nom propre, son emploi sans déterminant et sa forme graphique avec le 'f'



majuscule- *Femme*- est grammaticalement justifiée. Sur le plan extralinguistique, le choix du terme '*Femme*' lorsqu'on s'adresse à une interlocutrice est typiquement africain. Cependant, on se demande si, pour certains Africains, la femme n'est qu'un être humain de sexe féminin n'ayant pas d'identité individuelle pour autant, donc ne méritant pas d'égards ou de respect dans la façon dont on lui adresse la parole. De toute façon, ce genre d' 'intimidation' de la femme africaine par certains d'entre ses homologues masculins paraît dépassé compte tenu les événements mondiaux actuels sur les plans politique, économique et socioculturel. Même les Ministres ou les Sénateurs les plus osés voire misogynes ne pourraient pas s'adresser à la présidente actuelle du Liberia, Madame Helen Johnson Sirleaf, comme '*Femme*...' !

Comment un professeur de français peut-il faciliter l'acquisition, par ses élèves, des règles grammaticales d'omission ou de présence du déterminant dans un syntagme nominal dans le système linguistique français ? Ajiboye (2003:9) avoue que les contextes d'omission ne sont pas faciles à catégoriser. Il suggère entre autres les indications ci-dessous pour permettre aux étudiants ou aux utilisateurs de la langue française de se retrouver dans cette pratique linguistique:

1. Lorsqu'un nom est placé immédiatement après un autre nom dans l'intention d'expliquer ce dernier.

Ex: André, professeur de français

2. Lorsqu'on énumère des noms au pluriel

Ex: Enseignants, infirmiers, dentistes, tous étaient présents.

A l'encontre de ce que propose Ajiboye dans la règle (2) ci-dessus, le lecteur d' *Une Blanche dans le Noir* d'Essomba se heurte à un cas d'énumération du type:

Ex: Des hommes, des femmes et des enfants surgissaient de toutes parts, vomis par des sentiers obscures. Des gémissements à voix basse alternaient avec des cris... sans fond. D'autres marmonnaient des psalmodies où revenait sans cesse le nom du défunt (p.124)

A la lumière de la règle No. 2 selon Ajiboye, les déterminants devraient être omis dans l'énoncé ci-dessus qui met en relief une énumération de noms. Si Essomba emploie des déterminants malgré le fait que les noms énumérés sont au pluriel, c'est peut-être pour des raisons stylistiques. Une lecture attentive des suites d'énoncés ci-dessus révèle une forme poétique et un rythme qui auraient été peut-être souhaités par l'auteur:

Des hommes, des femmes et des enfants.../

Des gémissements à voix basse.../

D'autres marmonnaient des psalmodies.../

En tant qu'écrivain, Essomba a la liberté d'adopter un style personnel qui lui permet de mieux communiquer son message, ce qui finit, comme dans le cas sous considération, par accorder une valeur poétique à son œuvre. Partant de cet usage personnel et poétique de la langue, un professeur de langue peut profiter de ce qui semble constituer un écart par rapport à la norme pour enseigner le bon usage de l'omission du déterminant dans le contexte d'énumération de noms.

### Formation de noms par transfert

L. Tesnière, cité par Dubois et al (1994:490), emploie le mot transfert pour désigner le passage d'une unité d'une classe dans une classe différente au cours d'une translation. Il donne l'exemple de *le qu'en dira-t-on ?*, forme linguistique résultant du transfert qu'a subi la question *Qu'en dira-t-on ?* Le *qu'en dira-t-on* est donc un syntagme nominal dérivé d'une phrase interrogative qui a subi un transfert.

Quelques exemples de formation de noms par le biais de translation ou de transfert se présentent dans *Une Blanche dans le Noir*. En voici quelques-uns :

Ex : ... nous allons passer la nuit à essayer de comprendre *le comment du pourquoi* des choses !

Par le phénomène de transfert ou de translation, les mots interrogatifs *comment* et *pourquoi* deviennent des noms. Prenons un autre exemple :

Ex : Sabine regarda son mari. Il était tétanisé par la peur. La jeune femme comprit alors que cet homme et cette femme qui avançaient vers eux, ... étaient les mystérieux *eux*. *Eux* qu'on avait jusque-là refusé de nommer.

En grammaire, l'unité linguistique *eux* est un pronom personnel, masculin, pluriel. Cependant, dans l'exemple ci-dessus, par cet emploi dans le groupe verbal, 'étaient les mystérieux *eux*' *eux* cesse d'être un pronom personnel mais entre dans la classe nominale. *Eux* dans ce contexte est un référent ayant pour antécédents les noms *cet homme et cette femme*. C'est une invention d'Essomba, une façon d'écrire, qui, bien que ne respectant pas la norme est quand même compris par le destinataire.

Dans un autre temps, le personnage principal d'*Une Blanche dans le Noir*, Luc, exprime ses appréhensions à sa femme, Sabine, en ces termes :

Avant le troisième jour qui suivra mon enterrement, avec la complicité des miens, ils viendront et d'un seul coup de canne ouvriront ma tombe.

L'unité *miens* est normalement un pronom possessif comme dans l'exemple : *Ces papiers-là sont les miens*. Dans l'énoncé fait par Luc, l'unité, *des miens* (de + les miens) subit un transfert, passant de la classe pronominale à celle de nom. De même pour l'énoncé : 'Et puis, si tu n'es pas *des leurs*, pourquoi as-tu tant pleuré hier soir ?' (p.101), adressé par le héros, Luc, à sa femme, Sabine. Le syntagme nominal *des leurs* (de+les leurs) a subi le transfert de la classe pronominale.

D'après Popin (1993), les emplois des pronoms possessifs comme nominaux sont relativement rares; aussi sont-ils lexicalisés : on emploie *les miens* pour désigner ses proches.

### L'ellipse comme moyen de création de noms

Dubois et al (1994) estiment que dans certaines situations de communication, ou dans certains énoncés, des éléments d'une phrase donnée peuvent ne pas être exprimés sans que pour cela des destinataires cessent de comprendre ce qui leur est communiqué. Selon ces auteurs, on qualifie d'elliptiques certaines phrases incomplètes, inachevées dans lesquelles il manque un élément structuré. Ce phénomène linguistique est évident dans l'exemple suivant :

La jeune femme apprenait à ses dépens que la forêt, la vraie, était sans commune mesure avec les reconstitutions faites dans les différents parcs d'attractions qu'elle avait visités. (137)

Dans le dictionnaire, c'est-à-dire au sens virtuel, *vrai* ou *vraie* figure comme adjectif ou nom, Grammaticalement, dans l'exemple ci-dessus, on s'attendrait à ce qu'il y ait répétition du nom *forêt* de sorte qu'on ait *la vraie forêt* au lieu de *la vraie* tout court. L'absence de répétition du nom *forêt* rend l'énoncé sous considération elliptique et met en relief la catégorisation de *vraie* comme nom ce qui ne compromet pas pour cela la compréhension des lecteurs.

Guidé par le procédé d'ellipse adopté par Essomba dans l'exemple ci-dessus, un professeur de langue peut faire acquérir à ses étudiants ce niveau d'usage linguistique :

-C'est de l'or ?

-Oui, *le vrai*.



## Passage de l'adjectif à la classe nominale

La grammaire définit l'adjectif comme le mot qui est joint au nom pour exprimer la qualité de l'objet ou de l'être, ou de la notion désignée par ce nom (adjectif qualificatif) ou bien pour permettre à ce nom d'être actualisé dans une phrase (adjectif démonstratif) (Dubois et al, 1994 : 46). Dans 'une robe *blanche*', 'un parapluie *noir*', 'Il est *jeune*' et 'Elle est *malade*', etc. les mots soulignés ont la fonction d'adjectif. Dans d'autres contextes d'utilisation, ces adjectifs peuvent passer de la classe adjectivale à la classe nominale.

Le titre même du roman d'Essomba révèle ce changement d'adjectif en nom selon le contexte. Ainsi, les adjectifs de couleur : *blanche* et *noir* deviennent *une Blanche*, *un Noir* ayant donc une fonction de nom. Un professeur de français peut profiter du titre même du roman sous considération pour apprendre à ses étudiants qu'en général, les adjectifs de couleur peuvent facilement s'employer comme des noms. On peut donc dire :

- J'admire *la robe bleue*.
- Moi, je préfère *la jaune*.

(Où *bleue* est adjectif (épithète) et *la jaune* est un nom, donc accompagné d'un article défini).

D'autres adjectifs aussi peuvent devenir noms selon le contexte d'utilisation. Prenons les exemples ci-dessous tirés d'Une Blanche dans le Noir :

*La jeune femme* apprenait à ses dépens que la forêt, la vraie... était sans commune mesure avec les reconstitutions faites dans les différents parcs d'attractions qu'elle avait visités (137).

Le chauffeur de taxi resta un moment indécis. C'était **un jeune** qui se voulait résolument moderne et qui n'avait qu'un seul maître, le chiffre d'affaires (105).

Comme les adjectifs de couleur, les adjectifs qui désignent le classement d'un individu selon l'âge peuvent aussi être employés comme noms, par exemple,

Il est *vieux*. Il a l'air fatigué.

Le *vieux* a l'air fatigué.

Les adjectifs comme *vieille*, *petit*, *pauvres*, *riches*, *malade*, etc. peuvent passer à la classe nominale : *la vieille*, *le petit*, *les pauvres*, *les riches*, *les malades*, etc.

Résumons ainsi l'étude menée jusqu'ici sur le nom dans cette communication :

- Dans le système linguistique français, le nom peut se reconnaître facilement par le fait qu'il est généralement accompagné d'un déterminant sauf dans le cas où il est mis en apostrophe ou en apposition avec un autre nom dont il donne des renseignements supplémentaires.
- Aussi, dans le contexte d'énumération de noms pluriels, il y a omission de déterminants qui devraient normalement accompagner les noms.
- Certains éléments linguistiques comme des mots interrogatifs, des pronoms personnels, etc. peuvent subir un transfert qui finit par les classer parmi les noms.
- Par le procédé stylistique d'ellipse, un usager de langue peut former un nom à partir d'un syntagme adjectival.

Même si l'emploi de cet élément grammatical par un écrivain constitue un écart par rapport à la norme, un professeur de langue peut en profiter pour enseigner le bon usage de la langue à ses étudiants.

## Conclusion

Selon la boutade de Mallarmé (cité par Guiraud 1993 :13), 'On n'écrit pas un sonnet avec des idées mais avec des mots'. Cela implique qu'une œuvre littéraire est essentiellement langage. Celui qui lit un texte littéraire a l'opportunité d'apprendre divers aspects de la langue qui sert de moyen d'expression à l'écrivain dont il lit l'œuvre. Le texte littéraire est donc un support inestimable dans l'apprentissage de la langue soit pour un étudiant ou un professeur de langue.

En principe, un utilisateur de langue est sensé respecter les règles qui gouvernent le bon fonctionnement de la langue utilisée. La langue française a des règles abstraites qui posent des problèmes aux apprenants, surtout anglophones. C'est encore plus difficile lorsque ces règles sont apprises hors contexte. Le texte littéraire permet aux apprenants et aux professeurs de langue d'apprécier la mise en application des règles abstraites dans des contextes de communication variés.

Cette communication a eu pour but d'étudier le nom en tant qu'aspect grammatical de la langue française. A partir des exemples tirés de ce roman, nous avons pu affirmer comme Ajiboye et d'autres grammairiens qu'il y a omission du déterminant lorsqu'un nom est mis en apostrophe ou en apposition avec un autre nom auquel il apporte des renseignements supplémentaires alors que le principe de base c'est que le nom est généralement accompagné d'un déterminant. Cette étude révèle aussi d'autres règles grammaticales qui gouvernent les formes lexicales, graphiques ou linguistiques des noms selon leurs fonctions ou contexte d'utilisation.

L'étude que nous avons menée sur le nom dans *Une Blanche dans le Noir* n'est pas exhaustive. Nous n'avons pas dit le dernier mot là-dessus. En fait, ce que nous avons tâché de faire c'est de fournir un modèle au professeur de français en insistant qu'il puisse trouver dans des textes littéraires des exemples qui mettent en relief les aspects grammaticaux qu'il se donne comme tâche d'apprendre à ses étudiants. Les manuels de grammaire ne pourraient pas être remplacés par les textes littéraires ou d'autres documents authentiques, ces derniers n'étant que des appuis méthodologiques.

A l'ère où il est plus à la mode d'adopter l'approche communicative pour l'enseignement du français, nous sommes de l'avis que tant que le roman restera un moyen d'expression des richesses culturelles et autres d'un peuple, il restera incontestablement un document authentique donc un appui indéniable dans l'apprentissage de la langue. On ne peut pas sous-estimer les connaissances acquises en matière de langue grâce aux textes littéraires. Les professeurs et les apprenants de la langue française sont, par cette communication, encouragés de tirer le plus de bénéfices possibles des ressources linguistiques que renferment les textes littéraires dans leurs buts d'acquérir la compétence linguistique qui se fera sans doute sentir dans leur maniement de la langue au niveau de l'oral ou de l'écrit. Une lecture d'*Une Blanche dans le Noir* de Jean-Roger Essomba prouvera bien que 'la fin justifie les moyens' !

## BIBLIOGRAPHIE

- Ajiboye, T. (2006): *Companion to French Grammar*, Ilorin: Info-Links.  
Dubois, J., Giacono, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., Mevel, J.-P. (1994): *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse.  
Essomba, J.-R. (2001): *Une Blanche dans le Noir*, Paris : Présence Africaine.  
Guiraud, P. (1963): *Essais de stylistique*, Paris : Editions Klincksieck.  
Laye, C. (1954): *L'enfant noir*, Paris : Librairie Plon.  
McBride, N. (1997): *Grammaire française*, Paris : Hachette.  
Popin, J. (1993): *Précis de grammaire fonctionnelle du français*, Paris : Editions Nathan.  
Yule, G. (1996): *The Study of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.  
Cameroun-Info.Net 12 mars 2002, 'Dieu est grand, mais J.-R Essomba n'est pas petit...', Yaoundé.



## **BARRIERS TO CHILD LANGUAGE PERFORMANCE: THE CASE OF YORÙBÁ**

**Hezekiah O. Adeosun**

*Department of Linguistics & Nigerian Languages*

*Faculty of Arts*

*University of Ilorin*

*Ilorin - Nigeria*

*Hezekiahadeosun@Yahoo.Com*

### **Introduction**

Language has been described as the means by which a person learns to organize experiences and thought. According to Adebayo (1995:230), the child learns to order and react to habits about environment through language. The totality of these habits is what anthropologists refer to as culture, language being the main link between all other components of the same culture.

'Wa Thiong'o (1994:13) also sees language as having a dual character: a means of communication and a carrier of culture. Language carries culture, and culture carries, particularly through orature and literature, the entire body of values by which we come to perceive ourselves and our place in the world. Language is thus inseparable from a community of human beings with a specific form and character, a specific history and a specific relationship.

However, since the colonialist imposition of foreign languages on Africa, African languages and culture have been suppressed. Thus, the African child is exposed predominantly to a culture that is a product of a world external to himself. This alienation from his immediate environment becomes clearer when the colonial language assumes the role of a carrier of culture. Isola (1995:312) observes that the socialization of a child into culture or society involves the use of his indigenous language, which he describes as the life blood of any culture. He concludes that the use of a foreign language by a child can only be a poor second best.

From the foregoing, it is clear that the recognition given the English language at the expense of the Nigerian indigenous languages is the bane of poor performance of a Yoruba child in his mother tongue. The result, according to Isola (1995:312), is that the competence of the child in Yoruba language would be dangerously affected. The realization of this problem and the desire to proffer some solutions form the basis for this paper.

### **Theoretical framework**

The theory adopted for this study is the post-colonial theory. The theory is best used to designate the totality of practices, in all their rich diversity, which characterize the societies of the post-colonial world from the moment of colonization to the present day, since colonialism does not cease with the mere fact of political independence. It continues in a neo-colonial mode to be active in many societies (Ashcroft et al, 1995: xv).

Post-colonial theory involves discussion about experience of various kinds: migration, slavery, suppression, resistance, representation, differences, race, gender, and responses to the influential master discourses of imperial Europe in such fields as history, philosophy and linguistics, and the fundamental experiences of speaking and writing by which all these come into being.

The term 'post-colonial' is used to represent the continuing process of imperial suppressions and exchanges throughout this diverse range of societies in their institutions and their discursive practices (Ashcroft et al; 1995: 1-2). Therefore, the post-colonial theory is most appropriate for this discourse because it is used to condemn the imposition of foreign language on the colonized country like Nigeria.

## **Barriers to child language performance in Yoruba**

The fundamental cause of a poor performance of a Yoruba child in his mother tongue could be attributed to the issue of colonialism. The contention started when the British came to colonise Nigeria, a country with a multiplicity of peoples, cultures and languages. It was not long when their missions began to manifest. They succeeded in controlling the economy, politics and cultures of their host nation. Since the period of colonization, African countries, as colonies and even today as neo-colonies, came to be defined and to define themselves in terms of the languages of Europe.

After independence, Nigeria adopted her former colonial masters' language (English) as the language for administration and educational purposes. Even at the formal pre-primary educational level, English is the medium of communication to the children who are just coming from complete mother tongue homes and neighbourhoods. In connection with this, a conspicuously written phrase such as "No vernacular speaking in this school" is usually displayed in such schools. Thus, a child caught speaking his mother tongue would be given corporal punishment. On the contrary, when the child returns home, his parents would continue with the use of the mother tongue. This throws the child into a great confusion; the result of which turns a child to an alien in his own native society.

An experience rightly comes to mind when I visited a family in Abeokuta, Ogun State in Nigeria. A mother was addressing her daughter of about four years old in Yoruba language, and the daughter responded thus: "Mummy, stop speaking onbá, my teacher said that we should not speak onbá". ('Onbá' in the child's parlance means 'Yorùbá').

This experience speaks a volume on the damage caused the Nigerian indigenous languages by the imposition of English language. The attitude to English is the exact opposite. Any achievement in spoken or written English is highly rewarded with prizes, prestige and applause. Therefore, the language of a child's upbringing in school becomes divorced from his spoken language at home.

Another barrier to poor performance of a Yoruba child in his mother tongue is the linguistic habit displayed by parents. This is equally a fall-out of colonization. It is ironic that most Yoruba parents prefer their children using English to using their mother tongue. This has turned abnormality into normality. The colonial masters started with a deliberate dissociation of the language of conceptualization, of thinking, of formal education and of mental development, from the language of daily interaction in the home and in the community ('wa Thiong'o, 1994:28). Therefore, since the English language has been perceived as the language of modernity, the parents derive joy in hearing their children speaking it fluently, even if they (the children) cannot pronounce a word correctly in Yoruba language.

Furthermore, the government's attitudinal posture to the Nigerian Indigenous languages is regrettable. Though the Language Policy stipulates that at the pre-primary level "the medium of instruction will be principally the mother tongue or the language of the immediate community..." (Section 2:11), yet, at the pre-primary level of Education today, the medium of instruction is principally the English language. Development as a collaborative venture can best be achieved in the context of indigenous culture and language; hence the danger in de-emphasizing the mother tongue. In fact, Adeniran (1995:193) cautions that the continued entrenchment of English at this initial level of the educational system can only retard learning. Moreso, as the majority of the children now pouring into the schools come from complete mother tongue homes and neighbourhoods, the importance of indigenous languages cannot be under-estimated.

### **That the Yorùbá child should speak well**

Various scholars have suggested some solutions to the poor performance of a child in his own mother tongue. Notable among them are Fafunwa (1982), Bamgbose (1984), Adeniran (1995), 'wa Thiong'o (1994) and a host of others.

For instance, Adeniran (1995:189) declares unequivocally that development efforts and scholarship in Africa have hardly even been original; instead they have mostly been the initiative of the



West. And they could not have been original because they have been and are still being conducted in the medium of the West. He quickly submits that as most protagonists of education in the indigenous languages have remarked (citing Kashoki, 1978 as an example), the secret of Japan's development achievements is the medium of the Japanese children's education, i.e. the Japanese language.

In other words, if the Nigerian government could take a bold step like that of Japan towards the use of mother tongue, there would be an appreciable development. The experiment in Mother Tongue Medium (MTM) in Yoruba language carried out at the then University of Ife, tagged "The six-year primary project in Nigeria" confirms this. That experiment, according to Adeniran (1995:195), empirically demonstrated the great advantages of full MTM in primary education for scholastic attainment, and even in the successful mastery of English as a second language. Similarly, Fafunwa (1982) posits that a child learns best in his mother tongue and that the mother tongue is as natural to him as mother's milk. He concludes that:

If the Nigerian child is to be encouraged from the start to develop curiosity, initiative, industry, manipulative ability, spontaneous flexibility, manual dexterity, mechanical comprehension and the co-ordination of hand and eye, he should acquire these skills and attitudes through his mother-tongue (p.295).

Interestingly, the Nigerian government is concerned with the promotion of culture and tourism. This is a commendable effort, but its goal could only be achieved if the language, which is the life blood of any culture, is developed. Since the language is a carrier of culture, it carries the entire body of values by which we come to perceive ourselves and our place in the world.

Also, a child's performance in his mother tongue could be enhanced through its oral literature. Oral literature is of crucial importance in the early intellectual development of the child. According to Isola (1995: 312), the intellectual development of the child begins in the early months of life when it starts responding to the first contacts with adults through sound and movement packaged in accentuated rhythm. There are children's poems in Yoruba which children chant and sing as soon as they can speak. These poems stimulate the intellect by forcing the children to observe similarities or connections hitherto unnoticed in the poems.

Isola (1995: 316-317) opines that the use of children's poems and songs in Yorùbá is a positive orientation. Some children's poems are designed to teach language competence. Example of such is found in tongue twisters such as:

Adie funfun má funfun nífunfun-kúfunfun mó  
(white hen, stop being white in such an objectionably white fashion).

Similar to tongue twisters are certain mnemonics which serve as aid-memoire for counting. They are so composed to help children remember counting from one to ten. Couched in poetic language, they are easier for the child to remember than dry numbers. Examples are:

- |              |                        |
|--------------|------------------------|
| Ení bí ení   | [1]                    |
| Èjì bí èjì   | [2]                    |
| Èta n tagbá  | [3]                    |
| Èrin wòròkò  | [4]                    |
| Àrún n gbódó | [5]                    |
| Èfà ti èlè   | [6]                    |
| Bóro n bóro  | [7]                    |
| Aro ni bátá  | [8]                    |
| Mo jálákèsán | [9]                    |
| Gbangba lèwá | [10] (Isola 1995: 317) |

These poems, according to Isola, provide solid foundations in language acquisition, and the fruits are reaped throughout life. Some of these poems actually introduce the child to the first rudiments of language analysis.

Of equal importance is the use of proverbs. Proverbs carry along with them linguistic beauty and cultural wealth and information. Proverbs are normally the special preserve of elders, but because they are used so often in the presence of children, proverbs often set them thinking. Besides,

proverbs are often sources of amazing summaries of empirical observation, the veracity of which the inquisitive child may want to investigate.

Another kind of Yoruba oral poetry that could assist child language performance is folktales. Folktales in general contain allegorical fantasy and tend to awaken children's creative ability. Children develop intellectually and socially as they take their turns at the nightly storytelling sessions.

Unfortunately, the average Yoruba child of today cannot tell good Yoruba folktales. The result is that the competence of children in the Yoruba language has been badly affected, and when children lack competence in the language of a culture, they cannot have access to the wealth of information available in that culture.

We reason along with Isola (1995:320) who suggests that the situation could be corrected with the aid of modern technology. A massive programme for the collection and preservation of all children's oral literature can be launched. The materials so collected can be creatively used in special programmes on radio and television. In addition, the school curriculum, at least, at pre-primary school level, should be strengthened to accommodate children's oral literature. It is also suggested that a collection of Odunjo's children's poems, *Àkójopò Ewi Aládùn* be introduced at this level as well.

There is a need for a general re-orientation on the psyche of the parents and the society at large. Feelings for the indigenous languages should be encouraged. Parents and guardians should encourage their children and wards to speak their mother tongues at home. They should not allow their children to perceive their mother tongues as barbaric.

### **Conclusion**

So far, this paper has examined the barriers to child language performance in Africa in general and among the Yoruba in particular. A post-colonialist theory has been adopted for this study. It has been established that the major barrier to child language performance in Africa is the fall-out from colonization. Aside from this, parents, the society and the government are yet to come out of the mentality of perceiving an imposed colonial language, as the language of modernity while their indigenous languages are barbaric.

Buttressing our submission with the views of earlier scholars on this discourse, we are of the opinion that the whole scenario could be redeemed, only if the Nigerian government sincerely and vigorously adheres to its avowed Language Policy on Education which stipulates that "at the pre-primary level, the medium of instruction will be principally the mother-tongue (sic) or the language of the immediate community...".

Besides, section 3 paragraph 15 (4) says this:

Government will see to it that the medium of instruction in the primary school is initially the mother-tongue (sic) or the language of the immediate community and, at a later stage, English.

Parents and the generality of the people are also charged to change their negative attitude towards their mother tongue, and encourage their children to speak same.



## BIBLIOGRAPHY

- Adebayo, A.G. (1995): "Modern European and Nigerian Languages in Contact" in K. Owolabi (ed.), *Language in Nigeria: Essays in Honour of Ayo Bamgbose*. 230-236. Ibadan: Group Publishers.
- Adeniran, A. (1995): "Language Education Provisions in Nigeria's National Policy on Education: A Critique" in K. Owolabi (ed.), *Language in Nigeria: Essays in Honour of Ayo Bamgbose*. 189-200. Ibadan: Group Publishers.
- Adeyanju, D. (2005): "Language and Mass Mobilization in a Deregulated Economy". *Ibadan: Journal of English Studies*, 2, 182-192.
- Afolayan, A. (1976): "The six-year primary project in Nigeria" in A. Bamgbose (ed.), *Mother Tongue Education: The West African Experience*. 113-134. London: Hodder and Stoughton.
- Alabi, T. A. (2007): "Language Contact: The Nigerian Experience with English" in O. Obafemi, G.A. Ajadi, & V.A. Alabi (eds.) *Critical Perspectives on English Language and Literature*. 78-95. Ilorin: Department of English, University of Ilorin.
- Ashcroft, B, Griffiths, G. and Tiffin, H. (1995). *The Post-Colonial Studies Reader*. London: Routledge.
- Bamgbose, A. (1984): "Mother-tongue Medium and Scholastic attainment in Nigeria". *Prospects*, XIV (1), 87-93.
- Fafunwa, A.B. (1982): "Yoruba in Education – An Integrated Primary School Curriculum Scheme in Nigeria: A Six-Year Project" in A. Afolayan (ed.), *Yoruba Language and Literature*. Ife: University Press Ltd. and University of Ife Press, 291-299.
- Federal Republic of Nigeria (1981): *National Policy on Education* (revised). Lagos: Federal Government Press.
- Isola, A. (1995): "The Role of Literature in the Intellectual and Social Development of the African Child" in Owolabi, K. (ed.), *Language in Nigeria: Essays in Honour of Ayo Bamgbose*. Ibadan: Group Publishers, pp. 311-322.
- Kehinde, A. (2005): "Rethinking African Fiction in the Era of Globalization: A Contest of Text and Context". *Journal of the Nigeria English Studies Association*, 11 (1), 87-100.
- Obafemi, O. (2006): "Literacy and the Nigerian Polity: Issues of Language, Literature and Education". *Science & Humanities Journal*. Ilorin: Academic Staff Union of Universities, 1(1), 1-15.
- Odunjo, J.F. (1994): *Àkòjopò Ewi Aládùn*. Ikeja: Longman Nig.
- 'wa Thiong'o, N. (1994): *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London: James Currey Ltd.

## **ASSESSING THE PLACE OF INTONATION IN A TONE-DOMINATED ENVIRONMENT: THE CASE OF FRENCH IN NIGERIA**

**Eugenia Mbanefo**  
Nigeria French Language Village  
Badagry – Nigeria  
[eugeniambanefo@yahoo.com](mailto:eugeniambanefo@yahoo.com)

### **Introduction**

In this paper, speech construction is an architectural metaphor deriving from a structural linguistic perspective. Ample evidence from research in speech prosody including Horne (2000) establishes striking oppositions between tone language and intonation language. Consequently, effective speech construction in any of these language types ought to be language-dependent. *Drawing out specifically from our architectural design semiotic in so far as speech construction is concerned*, there are basic requirements akin to what may obtain for architecture. We may identify certain speech designing conditions. Thus, not following a particular order, we posit that there has to be a builder (the architect) and the building materials, the rules (or norms) as determined by relevant authorities. Moreover, we also need to take into consideration planning, and of course, the end product. Talking more directly about the end product presupposes evaluating the entire end product or aspects of it, with a view to ascertaining its acceptability or otherwise. When the product falls short of the standard expected, there is cause for providing prognoses for a more effective building performance. Since the nature of the builder will determine the prognoses, if the builder is a learner (an apprentice architect), there may be need to propose remedial programme to take care of his areas of weaknesses. With such a mind-set, the language teacher should assume full responsibility for the outcome of the performance of his learners: apprentice speech architects. Nevertheless, an inevitable starting point is for the teacher to come to terms with the basics governing the prosodic systems of the languages in contact in the classroom teaching/learning situation. In the light of these preliminary remarks, the starting point for any teacher desirous of teaching French intonation effectively, irrespective of the presence of background prosodic systems of Nigerian languages, ought to be a conceptual framework on essential philosophical and theoretical constructs in the field of prosodic descriptions. It is against the foregoing premise that the present paper is basically a conceptual framework featuring concepts and distinctions, on one hand and French intonation and tone-language dominance, on the other. Thus, areas to be covered in this paper will include the following:

- Building with the voice.
- The concept of pitch as an interface between tone and intonation.
- Distinguishing between tone and intonation.
- Tone languages and their typologies.
- The nature of French, an intonation language.
- The place of French intonation in the light of tone-language dominance.

### **Concepts and distinctions**

#### ***Building with the voice***

In all human languages, the architecture of speech requires basic principles and common building conditions, foremost among them being the use of the voice in time and space. Time, a necessary speech designing condition, should be seen in the light of language being a serial phenomenon, where utterance is mapped over time. Such an overview of language derives from a linear theory where running or connected speech is evaluated along the time axis (Goldman-Eisler 1968; Duez 1991). The time axis in that theory is segregated into portions of continuity and



discontinuity. Evaluating how speech has been mapped over time entails looking at duration, which is an essential area in the analysis of the actualization of speech. The phenomena to be studied in such an approach include fluency-related variables like the speaking rate, the acceleration or deceleration of the tempo, the distribution of pauses. However, duration, as a speech building condition, is not the major concern of this paper. (For further reading in this area, see Mbanefo 2003). An interesting aspect of this linear mapping of the voice, as far as we are concerned will be the syntactic outlay of speech.

Apart from looking at the mapping out of the voice over the time axis in this design called speech, there is the hierarchical theory, where the question of the sound space is very important, because it is expected that the voice acquires certain volumes adequate for the levels of expression and content (Guimbretière 1994; Bolinger 1989). Further still, in talking about the voice, it should be noted that there are two possible areas of interest: the vocal tract and vocal conventions. In talking about the vocal tract, one might simply be looking at the nature or properties of sounds emanating there from (i.e. devoid entirely of meaning). Moreover, one might decide to focus on vocal conventions since these are language-dependent. (Each language has its own vocal conventions). In our own case, we are not concerned about individual vocal tracts that are not subject to human modifications. Rather, in our paper, reference is made to the use of vocal conventions in adequate space tolerated by a given language. This is because vocal conventions are learned and acquired by speakers of a given language. We are concerned about making an educated use of vocal conventions.

Still in furtherance of our argument that speech is as organized as an architectural design, we posit that there are different levels of organization of speech likeable to different layers that one might expect to find in an edifice. In the context of speech, the different layers include syllable, word, phrase, and sentence. These levels of organization are present in every language of the world. At the onset of these preliminary remarks, we did indicate that we were going to focus on pitch as an interface between tone and intonation. What we have tried to do so far is to provide a background to understanding that interface. We are convinced that we cannot talk effectively about the projection of the voice over space without zeroing our discussions on pitch. However, in doing so, we are going back to one of the basic requirements in considering speech as an architectural design: evaluation of the end product. This requires coming to terms with the different levels of evaluation in phonetic analysis.

Options for speech analysis in Phonetics may vary from articulatory, auditory to acoustic features, or perhaps to features at an abstract phonological level. Taking speech as an end product, it may be possible to distinguish between the segments (vowels and consonants at the surface structure) and the suprasegments (rhythm and intonation dictated by deep underlying structure and 'superimposed' as it were, on the surface segments). In such an approach, one might simply be treating segmental phonology, on the one hand, and suprasegmental phonology, on the other. Our major driving force, in trying to place pitch on the front burner in this discourse, that borders essentially on the need to place spoken French on the correct pitch without possible influence of pitch coloration from "neighboring" languages, derives from Kenneth Pike's age long assertion that "Every sentence, every word, every syllable is given pitch when it is spoken"

### ***Pitch, an interface between tone and intonation***

According to Crystal (1991:265), **pitch** is the attribute of auditory sensation in terms of which a sound may be ordered on a scale from low to high. The question that is likely to be asked is, "In what way does pitch constitute an interface between tone and intonation?" That pitch could serve as an interface in the tone/intonation relationship is a purely phonological argument. It is in the area of making sense that one can see the pitch/tone relationship, on the one hand, and the pitch/intonation relationship, on the other. However, it may be necessary at this juncture, to talk about making meaning in language, since the ultimate in every human speech is to make meaning. On that note, let us consider the two levels of meaning: the lexical and the non-lexical, corresponding to lexical-level phonology and phrase-level phonology respectively.

Lexical-level phonology involves looking at the dictionary meaning of a word. One striking characteristic of lexical meaning is that it is indicated only by the requisite consonants, vowels and stress, and a context where such a meaning is possible. In that sense, lexical meaning is intrinsically a part of the word itself and not dependent upon extraneous phenomena. At this level, one will be talking about phonemes as the basic units. Non-lexical meaning, on the other hand, is the meaning assigned to the phrase or sentence, where we are dealing with strings or groups of words in association. In other words, we may be talking about prosodic words, groups of words constituting homogeneous sense groups (at the surface phonological level) and intonation morphs and morphemes (at the deep underlying structure).

Earlier on, we had mentioned vocal conventions as being part of the basic requirements in considering speech as a composite entity. We went further by adding that every aspect of speech, from the syllable to the sentence, is spoken on pitch. Though pitch is central to speech, pitch systems differ. This throws up the question of vocal conventions that we raised much earlier. According to Bolinger (1989), in each language, the use of pitch fluctuations tends to become standardized, or formalized, so that all speakers of the language use basic pitch sequences in similar ways under similar circumstances.

So far, our take-off theoretical framework has been that pitch is central to tone and intonation. From now on, we will show that whereas pitch is an auditory phonetic concept, tone and intonation are phonological units of analysis. In what follows, we will show the pitch/tone relationship, on the one hand, and the pitch/intonation relationship, on the other. According to Clements (1979:536), **tone** is a phonological concept referring to the organization of speech into discrete linguistically significant categories, which serve to discriminate among distinct units. Put simply, in linguistics, tone refers to the pitch aspect of a syllable. Consequently, Anyanwu (1996:2) sees tone as "the distinctive pitch level of a syllable", equivalent to what Ladefoged (1993:3) considers as "pitch phoneme". Tone can be of different types, the low, the mid, the high. They can be represented in writing by diacritics. An analogy can be made for tone in the area of music, where it can be compared with any one of the five larger intervals between one note and the next that make up an octave. Reference is being made here to the pentatonic scaling in music, corresponding to soprano, alto, contralto, tenor and bass. To make the comparison simpler and clearer, a high tone can be compared with soprano, and a low tone with bass.

Having established the link between pitch and tone in the realm of a syllable, we will now do the same for pitch and intonation. From what we know about a syllable, it is clear that just one individual syllable as a unit of meaning is not sufficient for the meaning of an entire sentence. Thus, where there are strings of syllables in a sentence, there are different pitches. In trying to define intonation, we will not move far away from the underlying idea of pitch. Accordingly, we will borrow from Lado (1964:217) for whom intonation is simply the "system of sentence and phrase melody or pitch of a language", or Ladefoged (1993:14) who considers that "the pitch pattern in a sentence is known as the intonation".

### **Distinguishing between tone and intonation**

We ascertained that language makes use of pitch to make meaning. However, we ascertained also that there are levels of meaning: the purely lexical or dictionary meaning and the non-lexical meaning. In distinguishing between tone and intonation, we might begin by saying that tone is to the word what intonation is to the sentence. In other words, we could simply add that, despite their affinity to pitch, tone and intonation are different in terms of their scope of influence and their function. However, that they differ (going by the title of this paper, "Assessing the Place of Intonation in a Tone-Dominated Environment...") is a clear indication that there are fundamental differences between tone language and intonation language. The question, however, is, "Where lies the difference?" In answering, we may refer to the use to which pitch is associated in languages of the world.



## **The use of pitch by languages of the world**

It has been established that in all languages, variations in pitch can be used to convey information (Ladefoged 1993:257). Many different kinds of information can be conveyed by variation in pitch, but universally the information can either be non-linguistic or linguistic. The non-linguistic information may either indicate the personal characteristics of the speaker or personal physiological characteristics (i.e. whether the speaker is male, female or even his/her age). On the other hand, variation in pitch may indicate such non-linguistic information having to do with the speaker's emotional state (whether the person is calm or angry, happy or sad). At the linguistic level, in all languages, differences in pitch are used to mark the boundaries of syntactic units. There is a general pitch lowering or declination, which characterizes the end of a syntactic unit such as a sentence. Put differently, in nearly all languages, the completion of a grammatical unit such as a normal sentence is signalled by a falling pitch.

Apart from syntactic function, pitch variations can serve other functions, notably lexical and morphological functions. It is at the level of meaning that there may be divergence, because, whereas all languages make use of pitch variations to convey syntactic information on boundary delimitations, they do not all use it to alter either the lexical meaning of the word or its grammatical (morphological) meaning. Languages are, therefore, classified according to the way they use pitch variations to convey linguistic information. That explains why we have tone languages, on the one hand, and intonation languages, on the other.

## **Tone languages and their typologies**

Ward (1936:10) defines a **tone language** as "... one in which every word in the language has its own individual tone or tone pattern". Pike (1948:3) defines a tone language as "a language having lexically significant contrastive, but relative pitch on a syllable". 'Relative' in this sense means 'not absolute'. In other words, it is the relation of the pitch of one syllable to another that is important, not the actual pitch of any one syllable. Welmers (1959:2) modifies all these definitions by saying that "a tone language is a language in which both pitch phonemes and segmental phonemes enter the composition of at least some morphemes". Put differently, a tone language is a language the morphemes of which are at least in part realized by pitch modulation.

The majority of the world's languages are tone languages and they can be found in Asia, Africa and in Central and South America. Tone languages are of two broad categories: contour and level/register, according to the nature of their tones. **Contour tone languages** are languages whose tones require the specification of a change in pitch within the syllable, because, rather than being conveniently described in terms of single points within a pitch range, they involve gliding movements. In making contour tones, the speaker's aim is to produce a characteristic pitch movement rather than a single point in the pitch range. That is why the most distinguishing characteristic of contour tone languages is the shape of the pitch contour. Languages that fall within this type are Mandarin Chinese of South-East Asia, Thai and Vietnamese.

**Level/Register tone languages** are languages whose tones can be described in terms of given points within the speaker's pitch range. To make a level tone, the speaker aims at a single target pitch for a syllable. That is why the most distinguishing characteristic of level/register tone languages is the single contrastive pitch height for each syllable. Any pitch changes that may occur within a syllable can only be the result of association (i.e. a putting together of syllables to form a sentence). Languages that fall within this specification are languages of Africa, West of Ethiopia and South of the Sahara, notably Bantu and Chadic languages.

Contrary to tone languages that make use of pitch to alter the lexical meaning as well as morphological function of a word, in **intonation languages** syntactic information is the only linguistic information conveyed by pitch. This is the case with English and most other Indo-European languages like Spanish and French.

## **The nature of French, an intonation language**

The first studies (pioneer work) on French intonation were those of Pierre Delattre (1966) who proposed a list of 10 basic intonations for French. But since Delattre's pioneer work, more work has been done on French intonation, with one of the most authoritative being proposed by the Aix group of researchers (including names like Rossi (1980), Di Cristo, etc.). This group came up with their work highlighting the active role of intonation in the grammatical organization of the sentence. (cf. Rossi 1981: 180). According to Rossi, at the level of expression, language makes use of a limited number of forms that combine according to certain precise rules to constitute minimal sense groups (i.e. intonation morphemes). In French these minimal sense groups fall into three functional paradigms, namely the continuative, the conclusive and the parenthesis. The class of continuative corresponds to high melodic contour and it can be broken down into the following variants: /CT/, representing what is known as major continuative; /CT+/ or /CA/, representing major appellative continuative; and /ct/, representing minor continuative. The conclusive class is made up of two types of falling pitch contour - /CC/ and /cc/, corresponding to major and minor conclusive respectively. The class of parenthesis, transcribed as /PAR/ or /IN/, on the other hand, is characterized by a flat movement.

At this juncture, having listed the functional paradigms under which to classify French morphemes, it may be necessary to consider to what extent they may be useful as regards our concern with the syntactic outlay of speech that needs to be mastered by learners of French intonation, whom we decided to liken to apprentice speech architects. Accordingly, it is pertinent to note the fact that these morphemes are subject to syntactic constraints, which are imposed on intonation in the organization of the message and, in identifying the constraints, Rossi (1981, 1985) posits that intonation has three essential syntactic functions, viz. demarcation, category identification and hierarchy specification. The implication of the foregoing is that, in learning to build with the voice, the Nigerian learner of French must be guided through drilling performances that emphasize the mastery of these levels of prosodic competence. That, in effect, explains why the rest of our paper will henceforth focus on the issue of French intonation and tone-language dominance, highlighting the attendant problem of interference that is likely to be encountered in such a situation.

### **2.1. The place of French intonation in the light of tone-language dominance.**

The present paper is a contribution to the teaching of French in Nigeria. Today, the question no longer is whether French should be taught but rather how to teach it well. Reflections bordering on how to teach French successfully should seek to make a case for the teaching of different aspects of the language. It is against such a background that the oral perspectives are conceived of as deserving of adequate attention. By the same token, if oral perspectives take prominence, the prosody of the language should be of paramount importance, considering that it represents the starting point in any meaningful foreign language curriculum that emphasizes the acquisition of near native competence (one that matches the status of a second official language). In line with the kind of pride of place that we wish to accord the teaching of French intonation, our major preoccupation continues to be that of 'placing French on the right pitch'. However, in achieving this objective, it is necessary to come to terms with possible factors that might impede or impair French being placed on the right pitch in the Nigerian context, notably interference.

### **The problem of interference**

Interference can be referred to as "added difficulty in learning a sound, word, or construction in a second language as a result of differences with the habits of the native language" (Lado 1964:217). Chiss, Filliolet and Maingueneau (1979) consider that there is interference when, in a target language A, a bilingual subject makes use of phonetic, morphological, lexical or syntactic features characteristic of language B. Weinrich (1953) traces interference to multilingualism or contact of languages, Lado (1957:11) to structural differences, while Chinebuah (1965) sees it as a learner's attempt to realize in the second language (L2) features, categories, systems of choice of rules in the same way as in his mother-tongue or first language (L1).



The teaching of French intonation in Nigeria is carried out in a context of tone language dominance. This is because Nigeria is generally a multilingual society that presents a plethora of tone languages. In a typical French classroom in Nigeria, the population sample cuts across students with diverse mother-tongue backgrounds. At the Nigeria French Language Village, for example, it is not unusual to find a mixture of local Nigerian languages as the mother-tongue background of the classroom population. In such a situation, French intonation seems to contend, not only with English as an intonation language (since intonation languages do not necessarily exhibit the same intonation characteristics), but also with a multiplicity of Nigerian tone languages. However, further discussions on the interaction of these different prosodic systems are not within the scope of the present paper, which is largely a conceptual framework.

## Conclusion

We started this paper by positing that speech construction is an architectural metaphor. From that structural perspective, it was imperative to define concepts and draw distinctions between them. The paper highlighted the concept of building with the voice. We equally discussed the concepts of tone and intonation, presenting pitch as their interface. The paper not only presented tone languages and their typologies but also made an attempt at indicating the underlying differences between tone and intonation languages. Particular reference was made to French as an intonation language. Moreover, the case of French in Nigeria was mentioned as that of the presence of an intonation language in a tone-dominated environment. From all indications, the age-long phenomenon of interference was one of the questions thrown up by the scenario of language contact. By the same token, the peculiar nature of the prosodic interference that is likely to occur as a result of the contact of the two main prosodic systems of a tone language and an intonation language ought to have engaged serious reflections. For instance, it ought to have called for concrete steps being advocated for more effective pedagogical strategies in the teaching of French intonation. However, due to the purely theoretical nature of this present paper, teaching-based preoccupations could not be accommodated for now without running the risk of losing focus. Consequently, such concrete issues would form the focus of another paper, specifically on the problems and prospects of teaching French intonation in a tone-dominated environment.

## BIBLIOGRAPHY

- Anyanwu, R-J. (1998): *Aspects of Igbo Grammar: Phonetics, Phonology, Morphology and the Tonology of Nouns*. Hamburg: LIT.
- Bolinger, D. (1989): *Intonation and its Uses, Melody in Grammar and Discourse*. London, Melbourne, Auckland: Edward Arnold.
- \_\_\_\_\_ (1998): Intonation in American English, in Hirst and Di Cristo (eds.), 45-55.
- Chiss, J-L., Filliolet J. & Maingueneau D. (1979): *Linguistique Française : Initiation à la problématique structurale*. Paris: Hachette.
- Clements, N. (1979): "The Description of Terraced-Level Tone Languages, *Language*", 55, 536-558.
- Crystal, D. (1985): *Linguistics*. London: Penguin Books.
- \_\_\_\_\_ (1991): *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Basil Blackwell.
- \_\_\_\_\_ (1997): *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 4<sup>th</sup> Edition. Oxford: Blackwell Publishers.
- Couper-Kuhlen, E. (1986): *An Introduction to English Prosody*. London: Edward Arnold.
- Delattre, P. (1969): L'intonation par les oppositions, *Le Français dans le Monde*, 64, 6-13.
- Duez, D. (1991): *La Pause dans la Parole de l'Homme Politique*. Paris: Ed. CNRS.

- Fries, C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Goldman-Eisler, F. (1968): *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*. New York: Academic Press.
- Guimbretiere, E. (1994): *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier.
- Horne, M. (ed) (2000): *Prosody: Theory and Experiment*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lacheret-Dujour, A. & Beaugendre, F. (1999): *La prosodie du français*. Paris : CNRS Edition.
- Ladefoged, P. (1993): *A Course in Phonetics*, 3<sup>rd</sup> Edition. New York: Harcourt Brace Publishers.
- Lado, R. (1957): *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- \_\_\_\_\_ (1964), *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw Hill.
- Mbanefo, E. (2003): Enhancing Fluency in the Reading of a French Text: An Experimental Phonetics Approach, in *Proceedings 15<sup>th</sup> International Congress of Phonetic Sciences (Barcelona)*, 2, 2461-2464.
- Pike, K. (1945): *The Intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- \_\_\_\_\_ (1948), *Tone Languages: A Technique for Determining Number and type of Pitch Contrasts in a Language, with Studies in Tonemic Substitution and Fusion*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Roach, P. (1992): *Introducing Phonetics* (David Crystal Ed.). London: Penguin English.
- Rossi, M., Di cristoforo, Hirst D., Martin P. & Nishinuma Y. (1981), *L'Intonation, de l'Acoustique à la Sémantique*. Paris : Klincksieck.
- Rossi, M. (1985): L'Intonation et l'organisation de l'énoncé, *Phonetica* 42, 135-153.
- Ward I. (1936): *An Introduction to the Ibo Language*. Cambridge: Heffer and Sons.
- Weinrich, U. (1953): *Languages in Contact*. New York: Publication of the Linguistic Circles of New York.
- Welmers, W. (1959): Tonemics, Morphotonemics and Tonal Morphemes, *General Linguistics*, 4, 1-9.



## **DIDACTIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE COMME ŒUVRE D'ART**

**Bukoye Arowolo**  
*Department of French*  
*University of Ilorin*  
*Ilorin - Nigeria*

Les didacticiens du texte littéraire d'expression française dans les milieux anglophones de l'Afrique de l'ouest prime sur l'utilité de ce dernier comme outil de pédagogie de langue et par la suite s'en servent comme document authentique. Bien que nous soyons d'accord avec Benamon (1984) que l'étude de la langue et la littérature forme une entité et qu'on ne peut séparer l'une de l'autre, nous insistons que l'emploi du texte littéraire comme outil de didactique de langue auprès des débutants risque de conduire l'apprenant en erreur, étant donné que le texte littéraire n'est pas neutre dans ses significations. Il faut dire que ce qui constitue la littérarité d'un texte est l'opacité de ses significations. La compréhension du texte littéraire procède au de-là du niveau référentiel. Le texte littéraire s'avère avant tout comme une œuvre d'art donc une matière esthétique. La langue n'en constitue que le matériau. Selon Sartre (1948 :17), l'artiste littéraire ne se sert pas des mots comme dans d'autres langages, plutôt *il sert les mots*. (C'est nous qui soulignons). Le langage de l'écrivain (littérateur) ne s'arrête pas au niveau dénotatif. Il va au-delà pour des significations connotatives. Le langage littéraire se montre donc plus difficile à aborder que le conditionnement socioculturel pourrait le prévoir. Or, selon Amor (1997), il est différent de la communication de masse. Le texte littéraire se définit donc par son écart par rapport à la langue courante ou scientifique. Benamon (1984 :7) identifie cet écart par rapport aux parallèles et aux oppositions internes que le texte manifeste et « qui lui donne une structure de forme ou d'idée ». La structure est aussi capable de provoquer des associations inventées. La littérature est alors censée étudier comme toute autre forme d'art telle la peinture, la musique, le dessin etc., puisqu'elle est un mode d'expression. La question qui se pose alors est la suivante : si la littérature se définit par son écart par rapport du langage courant, comment pourrait-on, comme enseignant, se servir de ce même texte pour l'étudiant étranger sans faire fausse route ? Ne va-t-on pas faire croire à l'apprenant que le langage littéraire n'est que dénotatif ? Ce procédé est ce qu'Amor (1992) nomme la « désacralisation de la littérature » qui a comme origine l'avènement de la didactique de langue et la mise en cause de la méthode traditionnelle. Puis au moment où l'apprenant aurait acquis suffisamment la langue, et quand il devrait commencer l'appréciation du texte littéraire comme une œuvre d'art, il aurait difficulté à y voir la différence. Par contre, il s'adonnerait à attribuer au texte ce qui n'y existe pas.

Le texte proprement littéraire considéré comme œuvre d'art pour son esthétique ne pourrait pas servir dans l'apprentissage de la langue étrangère surtout auprès des débutants. L'étude du texte littéraire comme document socio-historique, tel que l'on présente généralement le texte littéraire d'expression française dans les milieux anglophones provient des circonstances de la naissance même de cette littérature : celle qui fait primer le contexte sur le code. Il faut le dire, néanmoins, que cette approche fait perdre plus que la moitié des significations et de la valeur esthétique de ces œuvres.

Le fait que la littérature soit capable de servir comme reflet de la perfection linguistique n'est plus à débattre. Néanmoins, notons qu'il s'agit du perfectionnement et ne s'applique guère à l'apprentissage au niveau débutant. Donc, l'étape de son introduction et la manière dont l'enseignant le fait, déterminent non seulement la réussite initiale, mais aussi les conséquences ultimes pour l'apprenant au moment de son initiation plus tard à la littérature en tant que création esthétique. Introduire trop tôt la littérature pour d'autres raisons à part celle de la faire apprécier par l'étudiant ne serait pas dans son intérêt. Les parrains de la méthode communicative ne doivent pas considérer le texte littéraire comme un simple document authentique avec les autres documents socio-historico-culturels pour une classe qui n'aurait pas encore une bonne prise sur la langue. Or il n'y a pas de texte neutre. Nous avons proposé ailleurs pour les débutants les textes dits pré-littéraires ; c'est-à-dire des



manuels de récits et de contes écrits en français par les Anglophones enseignant le français ou des Francophones enseignant des étudiants anglophones (Arowolo, 1996).

Les objectifs que devraient viser l'enseignant de la littérature du français langue étrangère seraient surtout d'éveiller dans la conscience de l'apprenant les sentiments esthétiques. L'enseignant est censé faire reconnaître à son apprenant la nature opaque de la littérature. Car l'étude littéraire apprend à l'apprenant de fouiller au-dessous des mots et des expressions pour leurs significations implicites, puisque la langue littéraire n'est pas la langue habituelle. L'interprétation du texte dit littéraire dépasse le niveau référentiel. Les significations ne sont plus dénotatives mais connotatives ; ce qui n'est pas à la portée langagière des débutants du français langue étrangère. Même chez les élèves pour lesquels la langue est la première, passer du langage dénotatif au connotatif exige une préparation linguistique rigoureuse. D'ailleurs, le texte littéraire se distingue de tout autre document par sa littéarité, c'est-à-dire, sa nature artistique, voire esthétique. Le littéraire se sert de la langue pour créer le beau. Parfois, son intention serait de jouer avec des mots sans référence à son acception habituelle. Rappelons que dans la poésie, on se sert du mot quelquefois pour sa valeur phonétique plutôt que sémantique. Au surplus, un texte littéraire étant une composante de la culture, il est impossible de le faire comprendre par un apprenant qui s'avère quasi nul dans cette culture. Donc, parler de la littérature telle quelle comme outil de didactique de langue risque de donner une idée simpliste de celle-là aux apprenants.

Avant d'aller plus loin, il serait utile de considérer les objectifs de l'enseignement de la littérature. L'objectif principal de l'enseignement de la littérature de toute langue est esthétique. Le texte littéraire devrait servir comme moyen de formation à la sensibilité esthétique. De même, l'apprenant est aussi entraîné à faire l'explication et l'analyse du texte littéraire. Il doit encore apprendre la rigueur de la réflexion critique encore dans cette nouvelle langue.

A quel niveau et comment donc faut-il aborder le texte proprement littéraire dans une classe de français langue étrangère? Arowolo (1996) reconnaît trois niveaux des apprenants du français langue étrangère chez les Anglophones. Il s'agit des suivants :

- 1) Débutants ;
- 2) Niveau moyen ; et
- 3) Niveau avancé.

Cette répartition selon les niveaux de connaissance de la langue française met en vedette le fait que ce n'est pas tous les apprenants de la langue qui sont suffisamment mûrs pour l'étude de la littérature proprement dite. Au niveau débutant, la littérature n'a que d'objectifs instrumentaux. Ce qui implique l'association de la littérature à la langue. Bien sûr, on ne peut pas dissocier la littérature de la langue de son expression. Car, selon Coppolani, l'étude d'une langue étrangère fait un tout et on ne doit pas l'amputer de ses composantes telles la littérature et la culture. Toutefois, se servir des textes dont les connotations sont en dehors de la portée de l'apprenant n'est pas seulement faire œuvre inutile mais aussi nuire à la réalisation des véritables objectifs des études littéraires. Lado (1964) affirme que l'introduction de la littérature d'une langue étrangère devrait être précédée de la compréhension de la langue, des éléments de sa culture, et les circonstances de sa création. Une bonne prise de l'apprenant sur la langue s'avère obligatoire étant donné la nature opaque du texte littéraire. Or, la littéarité du texte réside essentiellement, dans sa polysémie. L'étude de la littérature présuppose la lecture selon Peytard (1970). Cette lecture implique une œuvre laborieuse qui cherche à découvrir la multiplicité des significations du texte dont le caractère artistique est polysémique.

Lire un texte littéraire étranger implique, tout d'abord, le déchiffrer mot à mot avec un vocabulaire disponible suffisant et les structures grammaticales nécessaires. Par la suite, il s'agit de sentir et d'accéder à une expérience esthétique globale. Ces deuxième et troisième procédés étant impossibles sans le premier, l'apprenant a besoin de maîtriser ces éléments jusqu'à certain point avant de les aborder.

Donc, n'est-il pas question d'initier l'apprenant débutant au texte proprement littéraire. A part le fait des difficultés de vocabulaire, de construction syntaxique et de tendances de liberté poétique dont jouit le littéraire et qui lui sont inaccessibles, l'apprenant ne pourrait accéder aux véritables



significations du texte. Cette situation risque de le lancer dans une confusion profonde dès le début de son apprentissage. Pour celui qui arrive à survivre ce stade, il aurait du mal plus tard, quand il serait censé suffisamment nanti pour les études littéraires comprendre la différence entre ce qu'il croit connaître et l'invitation à apprécier l'esthétique du texte sous étude.

Donc à ce niveau, la typologie de textes que nous proposons est ceux avec très peu de contenu « littéraire ». Ailleurs, nous avons dénommé ce genre de texte comme texte-pré-littéraire (Arowolo 1996). Une autre typologie de texte est celle dénommé « paralittéraires » : des textes peu ou non marqués et qui ne devrait pas appartenir à la littérature reconnue dites belles-lettres. Les genres en question sont au service des objectifs culturels. Parmi ceux-ci se trouvent les romans policiers et la littérature pour la jeunesse. Cette typologie permettrait non seulement à l'apprenant de se perfectionner dans la langue, mais aussi de s'initier à la culture de la langue étrangère, le Français. Il s'agit des lectures essentiellement ludiques: c'est-à-dire des récits simples dont la lecture fait plaisir sans l'obligation de chercher le sens en dehors du vocabulaire habituel. Il faut aussi rappeler que les textes en question à ce niveau sont culturellement neutres ou dans le contexte culturel de l'apprenant de telle sorte qu'il n'ait aucune difficulté à les situer. La visée de ce cours n'est pas littéraire mais la lecture surtout pour enrichir le vocabulaire de l'apprenant, l'initier aux structures grammaticales qu'il pourrait employer dans ses conversations ou ses compositions. Enfin cette méthode lui donne le répertoire nécessaire à l'exercice de la langue comme moyen de communication. Les textes de lecture dans cette catégorie peuvent être considérés comme des documents authentiques pareils aux autres documents socioculturels tels les journaux et des brochures dont le langage est peu marqué. On se sert des documents d'exploitation pour inculquer à l'apprenant le vocabulaire et la structure grammaticale. Aussi l'apprenant est-il préparé à suivre peu à peu le train linguistique d'un document surtout littéraire plus tard. Les textes simplifiés des chefs-d'œuvre sont très utiles à ce stade. Les éditeurs de ceux-ci auraient enlevé les complications linguistiques et culturelles.

Au niveau moyen, la compétence langagière de l'apprenant est plus assurée. Il est donc présenté des textes plus difficiles et plus marqués. Avec sa compétence dans la langue, il aurait suffisamment acquis la connaissance de la culture. Pour les apprenants anglophones de français, il incombe à l'enseignant de savoir choisir les textes qui leur sont appropriés. Bien qu'il ne soit pas le moment de l'appréciation esthétique de l'art littéraire dans les textes étudiés, le niveau de langue et de contenu culturel se trouve plus élevés. Il est aussi la responsabilité de l'enseignant d'initier au préalable son élève aux éléments culturels qui sont opaques à celui-ci avant d'aborder le texte. Il est conseillé par ailleurs de choisir des textes littéraires des écrivains africains francophones dont les cultures ressemblent à celle de l'apprenant. D'ailleurs, le fait que dans la plupart des analyses de la littérature africaine d'expression française prime les contenus socio-politico-culturels de ces textes les rend d'un premier abord, utiles. Néanmoins, ces analyses, il faut le réitérer, que cette démarche ne fait que répéter l'œuvre par des circonstances qui lui sont extrinsèques : celle de la situation de l'auteur et de la production de l'œuvre. Les valeurs esthétiques qui font distinguer le texte des autres documents n'y sont pas reconnues. On ne parvient pas en lisant ces analyses, à comprendre la préférence d'une œuvre littéraire aux autres emplois de la langue. Ce niveau prépare l'élève linguistiquement et culturellement aux études de la littérature qu'il commence au niveau avancé.

Le niveau avancé initie l'apprenant aux éléments significatifs du texte littéraire. Il ne s'agit plus de cours de lecture et compréhension. Le professeur s'abstient de faire considérer le texte littéraire comme ludique. A ce stade, la classe voit que celui-ci constitue un objet d'étude sérieuse, ayant acquis assez de connaissance linguistique. L'objectif est de le former pour apprécier la littérature afin de vivre en plein la langue. Du reste, il est possible à l'apprenant d'éprouver lui-même esthétiquement cette langue. Dès le début, on fait comprendre à l'élève la nature pliée du texte littéraire, et que le travail du critique (qu'il deviendra par la suite) est de le déplier et le repasser ; c'est-à-dire, en l'expliquant. Car, selon Benamon (1971) l'étude de la littérature réside dans ces plis : métaphores, coïncidence ou échos secrets. Il est donc cela qu'il faut déplier. L'apprenant ne doit pas s'arrêter au défrichage du vocable et de la structure grammaticale ; il apprend aussi à sentir, à accéder à l'expérience esthétique globale émanant du texte et à l'interpréter. Le travail du professeur serait fait

accompli seulement quand son élève parvient à savoir donner sa propre interprétation raisonnée, raisonnable et justifiable dans le texte littéraire, étant donné la polysémie de ce dernier. Benamon propose la pédagogie de la découverte, du choc et de la surprise pour le professeur. Cette pédagogie permet au professeur d'expliquer et de démontrer devant ces apprentis critiques les possibilités d'approches du texte. D'après certains didacticiens, son approche peut avoir comme centre l'auteur, le texte ou le lecteur. Il va sans dire que la connaissance sur la vie de l'auteur aide à lancer le lecteur à la compréhension des idées qui animent celui-là. Encore, la conscience de ses apports linguistique, socioculturels, et même de littérature(s) apprise(s) en d'autres langues sont utiles au lecteur. Pourtant, ces connaissances ne font que le préparer à l'appréciation esthétique et à l'interprétation du texte en français langue étrangère. La visée du professeur vu notre expérience et étant donné la notion littéraire est le texte lui-même. Les significations d'une œuvre d'art tel le texte littéraire lui sont avant tout intrinsèques. L'apprenant est encouragé à découvrir dans le texte lors de sa lecture, les faits, des pensées et les actions de l'autrui pour mieux appréhender la condition humaine et les réalités qui l'entourent. Il est motivé à se poser des questions sur le fond et la forme de l'œuvre. Son attention est attirée sur les personnages et leur attitude, l'intrigue, les connotations des expressions et la forme qui revêt le contenu. Le professeur a la responsabilité de faire comprendre à son apprenant qu'il ne suffit pas de faire la lecture du texte une seule fois. Un texte littéraire doit être lu plusieurs fois pour être bien compris. Car il comporte plusieurs dimensions. Du reste, il est véhicule d'un message spécifique. D'ailleurs, l'auteur vise à créer un effet particulier à travers son style, ses thèmes, ses symboles et images. On doit démontrer à l'apprenant que le sens d'un texte littéraire est implicite et dissimulé. Il pourrait décerner ce sens avec des lectures attentives et réfléchies.

Etant donné le niveau linguistique élevé de l'apprenant, le choix du texte devient libre selon les objectifs fixes. L'apprenant aurait appris lors de sa formation la théorie de classification de genres qui lui permettrait de distinguer les trois genres principaux et d'en connaître les traits caractéristiques de chacun. Ainsi, il est possible pour le professeur de choisir le genre de sa préférence.

Quel que soit le genre littéraire auquel appartient le texte proposé par le professeur, il est conseillé d'initier son apprenant à une étude à trois étapes comme suit :

1. Analyse;
2. Critique; et
3. Interprétation.

1) Analyse : L'analyse du texte doit se faire à deux niveaux

a) Le fond : Le fond implique les idées principales que l'auteur vise à émettre dans le texte. Il s'agit essentiellement des thèmes que le lecteur est obligé de découvrir, c'est-à-dire l'implicite ou le non-dit. Il va sans dire que cette opération dépasse le niveau dénotatif du texte. C'est surtout pour cette raison qu'il est déconseillé de se servir du texte proprement littéraire auprès des débutants.

b) La forme : La forme comporte la manière dont les idées sont présentées : le genre du texte, le langage et le style. Tout dit, il s'agit de l'esthétique, c'est-à-dire, tous les atouts linguistiques mis en évidence par l'auteur pour atteindre l'idéal de perfection et de beauté qu'il se fixe.

2) Critique: Cette étape est celle de l'appréciation du texte littéraire. Il faut faire comprendre à l'apprenant à ce stade la neutralité du sens technique du terme critique contre l'acception générique qui s'avère négative. Lors de la critique, le lecteur considère jusqu'à quel point la forme sert le fond. C'est aussi le moment d'introduire l'apprenant aux méthodes critiques qui lui serviraient plus tard à étudier l'esthétique des textes. Aujourd'hui, plusieurs approches sont possibles. Néanmoins, quelle que soit l'approche, il est important de ne pas insinuer dans le texte ce qui n'y existe pas. Il faut rester autant que possible dans le texte.

3) Interprétation: Au stade de l'interprétation, l'enseignant et l'apprenant ont l'occasion de donner leurs impressions sur le texte. Il essaie de revivre l'expérience et de discuter la condition humaine comme présentée dans le texte. Ils pourraient maintenant lier les éléments extratextuels tels les mouvements



sociaux, le courant littéraire auquel appartient l'œuvre, la vie de l'auteur et d'autres circonstances qui aurait présidé à la création du texte. Ainsi, l'apprenant parviendrait à une compréhension quasi totale du texte.

Enseigner le texte littéraire est bien sûr une porte à plusieurs volets; toutefois, chaque volet mène à une destination précise. Il incombe donc à l'enseignant d'entrer par le volet qui lui permettrait d'atteindre ses objectifs. Il est important d'adopter les objectifs et les approches appropriées au niveau de l'apprenant afin de ne pas faire œuvre inutile, ou pis encore, détruire l'intérêt de celui-là en lui présentant prématurément la littérature.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Amor, Second (1997): *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Didier.
- Arowolo, Bukoye (1994): "The Teaching of French Literature to the Anglophone Learner." *Studies in Education*, 1 (1), 27-35.
- Arowolo, Bukoye (1996): "La littérature d'expression française auprès des francisant Anglophones d'Afrique." In Tunde Ajiboye (ed.) *Concepts et outils en français : Niveau supérieur*. Section française, University of Ilorin. 1996, 115- 125
- Benamou, Michel (1971). *Pour une pédagogie du texte littéraire*, Paris, Hachette.
- Coppolani, R. (1980): "Lecture production ou lecture consommatrice : Le texte littéraire dans une classe de français langue étrangère." *Le français dans le monde*, 1522, 23.
- Lado, R. (1982): *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York, Mc Graw-Hill.
- Nwezeh, E. (1975): "Analyse structurale et l'enseignement de la littérature française aux Anglophones d'Afrique." *Le français au Nigeria*, (1), avril, 23-27..
- Peytard, Jean (1970): Analyse structurale d'un texte de Colette, *Le français dans le monde*, déc., 77, 67-78.
- Sartre, Jean-Paul (1948): *Qu'est-ce la littérature?* Paris: Seuil.

## **CROSSING THE BOUNDARY: WOMEN STUDENTS IN MALE-DOMINATED FIELDS IN HIGHER EDUCATION**

**Christine Adu-Yeboah**

*Institute of Education,  
University of Cape Coast,  
Cape Coast – Ghana*

**&**

**Cynthia S. Kpeglo**

*University of Cape Coast,  
Cape Coast – Ghana  
[chrisfam41996@yahoo.co.uk](mailto:chrisfam41996@yahoo.co.uk)*

### **Introduction**

Recent development of learning economies and knowledge capitalism has resulted in education expansion worldwide (Morley, 2005; Hoffman, 1996). Initially, Higher Education (HE) was elitist, exclusionary in nature, 'designed for the best and brightest' (Scott, 1998, p. 113) and meant to serve the middle classes (Kallen, 1992; HEFCE, 1997). Now, it has shifted to a mass system (Middlehurst, 2001, p. 3) which Scot (1998) describes as inclusionary, being for everyone, and so having a more diverse student body.

In spite of the massification, there are still indications that certain groups such as ethnic minority, women, disabled, those aged over 25 years and those possessing non-standard entry qualifications are still under represented in HE (Assie-Lumumba, 2000; HEFCE, 2002; Hannum & Buchmann, 2004; Dei, 2005; Morley, 2009). However, with regard to gender, there is a gradual increase in the number of females that are accessing HE. In the United Kingdom for example, **there are indications that women outnumber men in HE (Raftery, 2002; Bowers-Brown, 2006)** and concerns are now being raised about men's under achievement at the pre-tertiary level of education and their under representation in HE (Raftery, 2002). In the numerically male-dominated Japanese society, there has been an observable upward trend of female enrolment in universities since the 1990s with the enactment of the Equal Employment Opportunity (EEO) Law (CEDAW, 1998; Edwards & Pasquale, 2002), though at a slow pace.

In some African countries, there has also been an observable upward trend of female enrolment. Thirty-five (35) and 37 percentage of the overall undergraduate population in Nigeria and Kenya respectively is female (Morley, Leach & Lugg, 2009). And in Tanzania, although recent figures from the government indicate that gender equity in primary education has been achieved, failure to complete primary education and inadequate access to secondary schools continue to hamper HE enrolment such that just 1 per cent of the relevant age group is in HE. However, 33 percent of the overall undergraduate population is female (Morley, Leach & Lugg, 2009).

Even in Ghana where only about 5% of the relevant age group is represented in HE (AAU, 2004), female participation increased to 29,059 in the 2005/2006 academic year (NCTE, 2006) from as low as 3,630 in 1993 (Shabaya & Konadu-Agyemang, 2004), compared with 11,302 and 54,729 of males in the same years. At present, women comprise 35 percent of the overall university population (NCTE, 2006 a and b).

**FAWE (2001) reports make claims that educating girls and women is the *single most important* investment that yields maximum returns for development, which translates into decrease in infant mortality rates, a higher probability of children getting a good education and most importantly, women becoming income generators, thus increasing the economic power-base of the family. From the 'in-put/output model' point of view, this claim appears to be reasonable. However, it can be countered on the basis that the processes of learning seem to encourage boys to exhibit dominant masculinities and to view themselves as socially superior to girls. This is in addition to the actual experiences of schooling among others, which are known to disadvantage women, thereby**



constraining and frustrating their HE participation (Kabeer, 1999; Subrahmanian, 2005). Moreover, according to Subrahmanian (2005), certain dominant social norms construct men and women as unequal in value in terms of their contributions so that even when they have experienced HE, their economic contribution seems to be underutilized and undermined.

Inclusion focuses on increasing the numbers of women students and staff in all subject areas and at all levels of employment and decision-making. The approach connects with social theory that is concerned with economic and political efficiency, cost benefit analysis, and the ways in which the entry of women into the labour market enhances economic growth. Gender generally means the number of women and men, and equality the number of places to study, posts available and the resources in terms of teachers and learning resources to support this.

Though the gender gap in educational access is bridging significantly, gender differentiation by field of study persists in both developed and developing countries, albeit at different levels (Bradley, 2000; Charles & Bradley, 2002; see also Siann & Callaghan, 2001, Nagasawa, 2006 and Dunne & Sayed, 2007). Fields of study have been classified as traditional/normal (e.g. Arts, Education, Home Economics) or non-traditional/abnormal (e.g. Science, Technology, Mathematics) for either men or women depending on the male-female representation. It is considered normal for both sexes if there is a 30%- representation of both. On the other hand, if the representation of either sex is at 16-29%, then it is normal for the majority sex, untypical but normal for the minority sex. But if either sex is at 15% representation or less, then it is normal for the majority sex but abnormal for the minority (Byrne, 1993, in Cronin et al, 1999).

Studies suggest that globally, women are entering disciplines that are marginalised in innovation systems and disassociated from economic growth, implying that gender still influences and restricts choice of disciplines in HE, although it is known that girls' participation in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) fields is important in the modern economy (Colclough et al., 2003). It is reported that even in countries where women are well represented in the most elite sectors of HE, and where massive growth in overall female enrolment rates has occurred, gender differences in distributions across fields of study are evident (Charles & Bradley, 2002; see also Bradley, 2000 on cross-national trend). UNESCO (2006) reports indicate that in many countries, two-thirds to three-quarters of graduates in the fields associated with low-wage sectors of the economy (Health, Welfare, Humanities, Arts and Education) are women. Men predominate in subjects related to Engineering, Manufacturing and Construction, and Mathematics and Computer Science (OECD, 2007) which are least often chosen by women.

Dunne and Sayed (2007) present the African situation in their study, arguing that what females are accessing in HE in Africa are disciplinary locations that are 'notoriously gendered (p.234)' like home economics, arts and humanities, but not in the natural sciences, mathematics, computing and engineering. They, however, use UNESCO statistics which represents the situation between 1990 and 1997 which may not reflect the current situation and does not also account for the socio-economic status, ethnicity and race of the female students in HE generally and in specific disciplines.

Reasons abound in the literature about why many women do not choose STEM even when they are academically capable and from advantaged socio-economic families, but little is known about why the few women in STEM subjects chose it. This study was to find out why undergraduate women in a widening participation strategy (part time study mode) in one public university chose to study science as a subject. It also sought to describe the profile of such students, their qualitative experiences and challenges as a minority group in their field of study. In this study, HE has been used to refer to university education rather than any other form of post-secondary or tertiary education.

The next part of the paper presents a summary of the literature, followed by the research design, presentation and discussion of the data. Conclusions are then drawn and recommendations made.



## The literature

The literature suggests that students from wealthy socio-economic backgrounds still predominate in HE, and therefore it is assumed that female students who choose STEM in HE are from advantaged socio-economic families. In countries where women's enrolment in HE is near parity with men, such females are likely to come from different socio-economic and cultural backgrounds, and probably, a significant proportion from lower social classes whilst in countries with low female enrolment in HE, the assumption may be that females from higher socio-economic groups may dominate. This trend may be applicable to participants of non-traditional fields. In less economically developed countries, the assumption is that HE students, especially the women in non-traditional subjects constitute an elite and are more likely to come from urban areas and advantaged socio-economic backgrounds than rural areas or the lower classes (Bradley, 2000).

Many reasons have been advanced in the literature about why women avoid the STEM fields. One of these is the image of the discipline, which tends to affect their attraction to those fields. According to Markert (1996), STEM is 'replete with outmoded stereotypes and an image of research scientists obsessed with science to the exclusion of other human endeavours' (p. 2). Damarin (2000) also portrays that stereotypical scientists, mathematicians or computer technologists are most often considered to be male, with the imagery of 'wearing glasses as thick as bottle bottoms, plastic pocket protectors, and advanced graphing calculators ...' (p. 8). People in STEM fields appear to have their bodies marked, as Damarin (2000) reveals, her students' imagery of her as a mathematician thus: 'Every time I think of you I see you with little plus signs and equals signs all over your face and body' (p. 8). Such imagery seems to portray people in STEM as queer, deviant or abnormal, a description many would avoid being identified with.

Again, the general assumption about academic subjects is that science is in opposition to arts in the sense that science is more difficult than arts and therefore of a higher status. And even within science, physics is perceived to be more difficult than chemistry, which is also more difficult than biology (Thomas, 1990). By Charles and Bradley's (2002) description of some HE fields of study as *most elite sectors of HE* (own emphasis), and Bradley's (2000) suggestion that certain fields of study lead to lower-status occupations which are also low-paying, the indication is that certain fields of study have a higher status than others and, therefore, their participants are of a higher social status than those in the arts and humanities (Boaler, 1997; Cronin et al, 1999; Bradley, 2000).

STEM has also been found to have evolved as a masculine culture in HE and is also accorded masculine status and arts, feminine. Henwood (1996), therefore, suggests that due to the masculine image of STEM, women who choose it are consciously preparing for men's work, which has a higher status and a greater economic reward than women's work. It is this construction of a privileged, masculine status for scientific knowledge, with its associated practices and pedagogies reproducing gender segregation which some feminists have criticised (Harding, 1991; Kelly, 1987; in Hughes, 2001).

The second reason women have been found to avoid the STEM subjects is the cultural pressure to conform to traditional gender roles. Egalitarian gender ideology points out that in the situation where men and women are socialized to conform to socially constructed and appropriate gender roles and cultural norms (Fuwa, 2004; Hannum & Buchmann, 2004), gender gaps that disadvantage women are created especially in the education sector. In this process of socialisation, Hubbard and Datnow (2000) claim that girls receive a variety of conflicting and confusing messages on their gender roles from parents, teachers, peers and the media, which give way to persistent gender stereotypes (girls as nurturers and caretakers whereas boys are rewarded for being strong and unemotional, assertive and independent). As a result, certain structural problems and cultural barriers are created that contribute to gender disparity in education generally, and choice of fields of study particularly (Rees, 2001).

In the African context, women's avoidance of STEM is linked to the colonial legacy which is believed to be characterised by an overemphasis on the arts and humanities, with little attention given to the sciences, technology, economics and other professional subjects (Ajayi et al., 1996 in AAU,



2004). In Ghana, women's under representation in STEM has also been linked to the fact that initially, girls' education had the objective of grooming them to become fitting wives for the educated men (Prah, 2002), and the traditional notion that no matter the level of a woman's education, she will get married and remain under the control of her husband.

From the literature available to this study, it is clear that certain issues still need clarification, among which is the need to find tangible evidence about what type of women are accessing HE in Ghana (rural or urban), in order to understand how and why they seem to have defied all the odds against the image of the discipline and their culturally assigned roles. Moreover, it is unclear from the literature why the few women in STEM chose that field, and what their experiences and challenges are as a minority in a male-dominated field. This and other related gaps are mostly characteristic of internationally or nationally compiled students' data which sometimes lack such disaggregated information. This study therefore sought to find answers to the following questions: (a) what is the profile of women in science in HE? (b) why do women choose science, which is known to be a man's field in HE and (c) what are some of the experiences and challenges undergraduate women in science face as a minority group? The next part of the paper describes how these questions were answered in the study.

## **Research design and implementation**

### ***Research methods***

A description of the profile of women in a male-dominated field in HE requires the use of a quantitative method which provides numeric data. However, it was recognized that using the quantitative approach only would not enable a description of the qualitative experiences of the respondents in the study. For that matter, we employed the mixed method approach (questionnaire and interview) in order that the qualitative method would complement the quantitative data by helping us to understand what is unique and particular to the individual rather than what is general (Burrell & Morgan, 1979, in Berry, 1998), whilst bearing in mind, the weaknesses of both methods.

### ***Instruments***

Two instruments were used to gather data for this study: a simple small scale survey questionnaire with mainly open-ended and a few close-ended items and a semi-structured interview schedule. The questionnaire had three sections to elicit information about participants' profile, reasons for choosing science and their experiences and challenges in their chosen field. The semi-structured interview also sought further explanation to their experiences with regard to their socio-economic backgrounds and their pursuit of HE and science; for instance, why they did not enter the university through the conventional route directly after their Senior Secondary School Certificate Examinations (SSSCE) and why they decided to go into science. The interview also sought participants' views about what status they accord the sciences and humanities: masculine/feminine; higher/inferior status and society's regard of them as women in science.

### ***Participants and data collection procedure***

Twenty-three (23) women science students constituted the participants for the study. They were purposively sampled from the one hundred and six students in their first year and second semester of the Post-diploma in Basic Education Programme, a part-time (evening classes) programme for teachers who are registered as full-time students as they continue working (full-time) in their schools. This programme was chosen as the focus of the study because it has been suggested that students on this programme have a weak knowledge base, for which reason they lacked the entry requirements to enter the university through the conventional route (Adu-Yeboah & Nti, 2008) and therefore accessed HE through the teacher training college, after which they opted for this route which

is fee-paying. The assumption, therefore, is that such calibre of students may not possess the intellectual ability to embark on a study of science which the literature has described as a difficult area.

Again, the first year students in the post-diploma programme were selected for the study because it is at that level that they have the option to choose their subjects of specialization, and the data was collected in April 2007 when they were completing the first year of the programme, meaning that they had stayed through to the end without dropping out of the course.

The questionnaire was administered to all the women in the class during a lecture period, after consulting the lecturer and explaining the purpose of the study to the students who were asked to voluntarily participate or opt out of the study, and assuring them of the confidentiality of the information they supplied, as well as their anonymity. All the women students offered to participate in the study, which gave a hundred percentage return rate of the questionnaire, after which semi-structured interviews were conducted with seven participants who were willing and found the time to grant the interviews.

### **Data analysis**

The open-ended responses were compiled and categorized using percentages or presented independently depending on the nature of the responses. The close-ended items were also analysed statistically with the SPSS 12.0 format and presented in frequency distributions and percentages. The interview data, however, was not for the purpose of triangulation but to help offer further explanation to the aggregated information the quantitative data provided.

### **Data presentation and discussion**

This section is divided into three, each corresponding with one of the research questions. The first part describes the profile of the participants in this study. Three constructs have been used for this purpose: age, parents' occupation (used to determine participants' socio-economic status) and family influence in their pursuit of science. The second part presents the participants' reasons for choosing science and the third part describes the experiences and challenges the participants encounter in their chosen field.

### **Profile of participants**

#### **Age**

Most of the students (65.2%) are between the ages of 25 to 29 years. Only one respondent is from the 'less than 25' and the '35-39' year groups, a phenomenon which could be attributed to the fact that probably, these students might have had their education in "instalment". This means that after completing each level/phase of education (secondary and teacher training college), there might have been an intermixture of the next level for the purpose of re-sitting examinations to obtain the entry requirements for the next level, an indication of the strength of their academic backgrounds. Though this is a common phenomenon with most adult learners in Ghana, it could also mean that they might have intermitted to work for a while to accumulate money in order to access the next level, an indication of their socio-economic status and their inability to progress through the various levels of education smoothly.

#### **Parents' occupation**

Majority (65.2%) of the respondents indicated that their mothers were into some kind of (petty) trading. Each of the other named occupations (baking, cooking, teaching and nursing) had two respondents each. In the case of their fathers, however, there were varied occupations (e.g. accounting, auditing, pharmacy, secretarial service, teaching, etc.) assigned to each respondent. There were also three teachers and traders respectively.



The occupations are indicative of the educational background of the respondents' parents. Unlike the mothers, the fathers might have had the opportunity to further their education and are therefore located in jobs which can be said to be for the educated. It can, therefore, be understood that parents who have had some education would prefer that their children go higher up the academic ladder than they had attained, and even those without higher education would want their children to receive the kind of education and better living conditions they failed to obtain.

The mothers' occupations represent the lower echelon of the economic chain and perhaps may only have the wherewithal to see their children through teacher training college which were heavily subsidized, and where teacher trainees even received allowances. In fact, it is believed that it is some of these student allowances that established and supported some of the parents' petty trading and the upkeep of siblings in the home.

### ***Family influence in the pursuit of science .***

In order to ascertain whether respondents' choice of science was influenced by family members who might have pursued the field, they were asked to indicate whether any of their siblings had pursued science in HE. Twelve (52.2%) of the respondents gave their siblings' fields of study in HE. Out of this only 2 female siblings were in STEM fields. This is indicative of the fact that most of the participants in this study were themselves the first generation of females in their families to have gained access to HE to pursue science. Additionally, 6 out of the 7 respondents in the interview indicated that their parents and siblings did not influence their decision to pursue science, and that it was their own determination and initiative. For 2 of the interviewees, their mothers particularly showed an aversion to STEM:

*'I wanted to be a nurse but my parents told me I don't look like a nurse I look like a teacher. I remember I bought my forms for nursing, my mother took it and tore the forms. I also wanted to do something that had to do with psychiatric nursing and I think that was what made her so mad...'*

Apparently, it is because for such fields, students stayed longer in school, and this was not favourable for some mothers who did not want their daughters' marriages and child bearing to delay for various cultural/traditional reasons.

### **Reasons for choosing STEM**

The questionnaire and interviews sought information on both antecedent factors and current reasons that influenced respondents' choice of science as a field of study in HE. Below, we present and discuss the findings on these, starting with the antecedent factors.

#### **Antecedent factors that influenced the choice of STEM**

Respondents were asked to respond to items related to their pre-university experiences in STEM such as their earlier perception of STEM, factors that influenced their choice of STEM at the pre-university level and the obstacles they surmounted in their desire to pursue the field.

#### ***Perception of STEM***

In the questionnaire, 19 out of 23 students responded to this item. Various reasons were given that were attributable to the nature of science, ranging from it being a subject that teaches about nature and the natural environment to the fact that it was for developing a critical mind, was a 'high standard' subject; in other words being a prestigious subject. Seven (37%) indicated that they perceived science as an interesting subject, and that influenced their choice of the subject. Five (26%) respondents said that science broadens one's knowledge while one respondent indicated that the challenge of studying

a presumed difficult subject informed her choice of the discipline. Another respondent was of the view that she opted for the study of the science because the subject was as normal as any other subject.

### **Pre-university activities or events**

For pre-university events and activities, there were 17 respondents. Nine (53%) mentioned Mathematics and Science clubs at the secondary school and teacher training colleges, science fairs and clinics for girls, national science and mathematics quiz as the pre-university activities that developed their interest in the subject. Five (29%) attributed it to their exposure to the subject at the pre-tertiary level and for one respondent, it was because of the opportunity she had to teach it at the basic level.

### **Pre-university obstacles to the study of STEM**

Although the respondents developed interest in STEM quite early in their education, a number of setbacks were listed in the questionnaire. Twelve (60%) out of 20 respondents to this item stated inadequate Teaching/Learning Materials (TLM), textbooks and equipment for practical work. Four (20%) mentioned the difficulty of the subject and one talked about the shallow teaching of the content. One also said that most girls are not actively involved in science lessons.

Similarly, in the interviews, the general response was the fact that most science students especially women did not do well in their final examinations in secondary school, a situation they assigned to the "...lack of materials and TLM and science facilities for them to use in school..." and even though the science students had guts to study the subject there were never enough "...equipment for their practical and other things so they mostly do not do well..." and therefore opted out.

### **Reasons for choosing science at HE**

According to Arnot et al. (1999) (in Rees, 2001), sex stereotyping is a major factor in the process of decision-making that leads young people to choose their subjects at school and in HE, making them choose those subjects, including science subjects, where their gender is already well represented. This study found that in spite of sex stereotyping which determined women's choice of subjects at HE, this did not influence the students in this study.

Twenty students responded to the item on what influenced their choice of science as a study subject in HE, out of which 7 (35%) said they chose it because of their interest in the subject; 6 (30%) wanted to broaden their knowledge on nature and science and 4 (20%) wanted to work in science-related fields like nursing, practical work and research. Two (10%) wanted to be science teachers and one said she chose science because the world was moving scientifically.

In the interview data however, a respondent talked about the fact that her regard of science as a practical subject capable of impacting and improving everyday life made her pursue it at a higher level. She said:

...as a woman, you learn it so that you can apply it in daily life. Okay, let me give you an instance here. It's like today, the weather is very hot so I put on white to at least reflect the heat... so it's like as you learn it you are trying to apply it in your daily life, even during cooking, every thing you do.

Another said it was a personal desire.

In SSS, I didn't do well in it so I took that challenge up that these courses, we have branded them to be so difficult. So I want to associate myself with the difficult areas to see how well I will do, so it was just an exploration that landed me to where I am ...



Yet another said it was her curiosity. She intimated thus: "I did science because I am a little bit inquisitive. I wanted to know why things happen and be at the centre of it..."

Two of the respondents said it was the desire to study nature and the curiosity to explore the unknown that made them choose science. For example, one said: "...yes, my personal desire...to travel to America to join the NASA for training... so it's like I am really interested in the sciences..." Another also said: "I felt strongly driven that I had this potential". For others, the choice of science was influenced by society's appreciation or high esteem of women in science, and their own admiration of women in science professions such as doctors, nurses and gynaecologists. One of them said:

People think that those of us who do science ... are especially intelligent. Yes, it's like this one is so knowledgeable. I mean in those days, you will not find a lot of women reading science. If you want to read science it means you are so good and then you can stand the test of science.

One of the two respondents who have a history of STEM in their families specifically responded thus:

I am gifted in it and you know most of my family members are science-oriented. And most of us are teachers, and we take delight in teaching those science subjects...

The other also confirmed that she and her female siblings studied science-related subjects while the male siblings went into other fields of study.

#### Experiences and Challenges encountered in pursuing STEM at HE Experiences

Information on the students' experiences as women in male-dominated fields in HE was obtained mainly through interviews. These were as varied as the participants' academic backgrounds and knowledge base. However, the discussion that follows is based on three main issues namely their perception about the study of the subject in HE, how their male counterparts related with them and society's perception of them as females studying science in HE.

With regard to their perception about the study of the subject in HE, some felt the need to study twice as hard to be at par with their male counterparts because of the mindset that science was a "male-dominated field and difficult and people don't do well..." One interviewee intimated thus: "we want to stand all the odds to prove that we know it so we study and study and prove to others that we can do it and do it well." For this reason, they devoted a lot of time to its study, thereby foregoing other social activities. One respondent said:

Even though I am a sports woman, because of academic work, I dropped the sports activities. The same thing goes for my colleagues; some of them have to forego certain social affiliations.

Others, however, did not find the study of science as difficult as they perceived it or were told, and even performed better than some of their male counterparts.

It was also reported that some male counterparts appeared hostile and reluctant to assist females in their studies for fear of competition. For example, one respondent reported that their men counterparts were

... afraid that you will pass them in class so sometimes you know that they can be of help to you but he says, 'okay, you take this and go and read.' He understands it, but he won't teach you for you to pass him.

As science has evolved as a masculine culture in HE and is accorded masculine status (Henwood, 1996), the assumption is that only masculine or 'hard' women venture into that field, and their men counterparts expect them to stand up to the challenge. In this study, some respondents pointed out that indeed, "*the branding, ... the stigma attached to a woman doing science... regarded as a book worm*" was enough to make them keep to themselves. And in the face of stiff competition between women and men in the field, only the masculine or 'hard' women can stand up to the men who dominate the verbal and physical space in the class. In such a situation, it appears easy for 'soft' women to succumb to the mental pressure to give up for those (men) who 'own' the field.

According to Rees (2001), cultural barriers are created that contribute to gender disparity in education generally, and choice of fields of study particularly, as a result of which women feel pressurised to conform to traditional gender roles (Hannum & Buchmann, 2004). This study provides evidence to support this claim as some participants were told that "*... our culture demands that certain courses go for men...*" as a way of discouraging them from pursuing the field. Colleagues in other disciplines also regard the subject as difficult and the females studying it as "*so brainy*" or as "*...sharks, classified much higher than somebody reading arts*" although one science student admitted that "*you can find a home economics student who is more brilliant than a science student.*"

Although students in other fields did not associate with females in science because they were considered "*anti-social, book-long, queer people,*" some of the science students felt proud to be seen to be studying "men's" subject, generally considered a challenging field. In a situation where society demands what is a culturally accepted norm, and where students feel stigmatized and isolated for non-conformist behaviour, it does not make the field welcoming and attractive for others to tow the line.

## **Challenges**

Notwithstanding their different experiences with the study of science in HE, all the respondents admitted that they encountered a number of problems in their studies. In the questionnaire, out of the eighteen students who responded to the item on the challenges they encountered in their study of science in HE, 10 (56%) stated financial problems as the biggest challenge. Six (33%) stated difficulty in combining teaching with learning at the university (attending lectures, writing quizzes and exams), 3 (17%) stated that the time to study was the challenge, and two mentioned accommodation as the key challenge to their study.

We have seen from the profile of the respondents that they were not particularly from advantaged socio-economic backgrounds and that some were self-financing students in HE. Their financial difficulties can therefore be understood as it is known that STEM is an expensive field of study.

The difficulty of the subject also demanded undivided attention for its study. Yet, as full time workers, the participants in this study had to combine teaching with their academic work. They had to "*teach, come back tired, have to read ahead of time*" even when there was not enough time because "*then you won't understand the lecture if you don't read before coming to class, you are lost in the lecture, because there are terminologies which are difficult to grasp*". This depicts an almost helpless situation which the participants had to grapple with.

As if that was not enough, there was the constant fear of falling behind the class as their male counterparts were bent on 'beating' them academically, so they always had to *push hard to move ahead of them*". An interviewee noted that "*...when we the ladies perform better than them ... they start calling us all sorts of names...*" they suffer the punishment of "desocialisation" as if to cow women into 'non-performance mode' in the subject.

## **Conclusion and implications**

This study sought to describe the profile of women who have opted to study science in their route to HE, against the backdrop of available evidence that women in HE are mostly from advantaged socio-economic backgrounds and therefore, those offering STEM are likely to come from that



background. It also sought to explore the reasons why they opted for the field in HE and their experiences and challenges in the study of their chosen field.

In describing their profile, their ages, socio-economic background and history of HE in their families were used. Majority of the participants were more than 25 years old, being adult students and full time workers. Their parents' occupation was used to determine their socio-economic background, and in this study, the participants' mothers' occupations were found to represent the lower echelon of the economic chain. Although their fathers were in varied occupations (e.g. accountant, auditor, aviation officer, chemist, dispenser, receptionist, teaching), most of them had not obtained higher education and could therefore not be said to belong to the higher echelon of the economic chain. Moreover, only two participants had female siblings in STEM fields. As such, their family background was not found to have directly influenced participants' choice of HE and STEM.

Their choice of science as a field of study in HE was more of their own determination, intuition and initiative. Some of the factors that influenced their choice were their exposure to STEM in pre-tertiary education, curiosity, desire to challenge the norm and desire to exhibit talents and abilities. The study also found that their experiences of science were varied, ranging from finding it difficult, normal or easy to working twice as hard to compete with males and societal stigmatization, coupled with financial challenges and difficulty in combining teaching with learning at the university, in the face of stiff competition between them and their male counterparts.

Among others, we conclude that since pre-university exposure to STEM played an important role in making the women in this study opt for science, teachers at that level need to recognise this fact and make STEM flexible and interesting, and to motivate female students to opt for that field. Female students should also be made to know that the subject is not for the female 'sharks' or men only. Moreover, the policy on incentives for females in STEM which appears to be shrouded in secrecy should also be revisited, advertised and enforced.

This study found that students of STEM, and by implication other fields of study, try to find out about course lecturers and course items before selecting it as a *study subject in HE*. For example, one interviewee suggested that when a female science teacher fumbles, pupils feel that the field is difficult for females but when a male teacher fumbles, it does not exactly mean the same. It is therefore important that female teachers recognize the important modelling role they play in making female students get attracted to the subject through their appearance, confidence, attitude and handling of the subject.

Some respondents, however, placed emphasis on the method of presentation as the factor that influenced the choice of science as a subject of study. The implication could be that it has to do with a particular lecturer or particular course of study. It is, therefore, suggested that the method of instruction in STEM at all levels undergo some radical changes, with emphasis on how to make a technical area interesting and attractive. By implication, tutors of science ought to "...adopt the appropriate method, knowing the kind of class that she is handling, knowing the content, how much of the content is needed for the class ..."

Lastly, society must take a second look at the held views about STEM generally and women's culturally assigned roles which appear to keep them away from the field, and whip up more interest in STEM, as a way of enforcing already existing interventions. This way, having more women in STEM will bring about more contribution to the economy and the world of technology.



## BIBLIOGRAPHY

- Assie-Lumumba, N. T. (2000): Educational And Economic Reforms, Gender Equity, and Access to Schooling in Africa. *International Journal of Comparative Sociology*, 41 (1), 89-120.
- Bowers-Brown, T. (2006): Widening Participation in Higher Education amongst Students from Disadvantaged Socioeconomic Groups. *Tertiary Education and Management*, 12, 59-74.
- Bradley, K. (2000): The Incorporation of Women into Higher Education: Paradoxical Outcomes? *Sociology of Education*, 73 (1), 1-18.
- CEDAW, (2005): *Combined Third, Fourth and Fifth Periodic Reports of States Parties*, Ghana. United Nations.
- CEDAW, (1998): *Fourth Periodic Report on Japan*, United Nations.
- Charles, M. & Bradley, K. (2002): Equal but Separate? A Cross-national Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, 67 (4), 573-599.
- Charles, M. (1992): Cross-national Variation in Occupational Sex Segregation. *American Sociological Review*, 57, (4), 483-502.
- Cronin, C, Foster, M. & Lister, E. (1999): Set for the Future: Working towards Inclusive Science, Engineering and Technology Curricula in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 24 (2), 165 – 182.
- Colclough, C., Al-Samarrai, S., Rose, P., & Tembon, M. (2003): *Achieving Schooling for all in Africa: Costs, Commitment and Gender*, Aldershot: Ashgate.
- Dei, G. J. S. (2005): Social Difference and the Politics of Schooling in Africa: A Ghanaian Case Study. *Compare*, 35 (3), 227-245.
- Dunne, M. & Sayed, Y. (2007): Access to what? Gender and Higher Education in Africa. In April, K. & Shockley, M. (eds). *Diversity in Africa: the Coming of Age of a Continent*, California: Macmillan.
- Edwards, L. N. & Pasquale, M. (2002): *Women's Higher Education in Japan: Family Background, Economic Factors and the Equal Employment Opportunity Law*. Centre on Japanese *Economy and Business*, Working Paper No. 195, Available on <http://digitalcommons.libraries.columbia.edu/japanwps/47>.
- Eustace, R. (1992): United Kingdom. In Clark, B. R. & Neave, G. (eds). *The Encyclopedia of Higher Education*, 1, 760-777. Oxford: Pergamon.
- FAWE (2001): *Girls' Education and Poverty Eradication: FAWE's Response*. Paper presented by FAWE Secretariat at the Third United Nations Conference on the Least Developed Countries, 10-20 May 2001, Russels, Belgium.
- Hannum, E. & Buchmann, C. (2004): Global Educational Expansion and Socio-Economic Development: An Assessment of Findings from the Social Sciences. *World Development*, 33 (3), 333-354.
- Higher Education Funding Council for England, (1997): *The Participation of Non-Traditional Students in Higher Education*. Bristol: HEFCE.
- Hoffman, A. (1996). The Destruction of Higher Education in Sub-Saharan Africa. *The Journal of Blacks in Higher Education*, 10, 83-87.
- Hubbard, L. & Datnow, A. (2000): *A Gendered Look at Educational Reform*. *Gender and Education*, 12 (1), 155-129.
- Inoue, Y. (1999): *A Statistical Profile Of The Differences between Undergraduate Women in Guam and Japan: Their Status Aspirations and Occupational Ethics*. A paper presented at the Arts and Science Research Conference, (March 1999).
- Kabeer, N. (1999). From Feminist Insights to an Analytical Framework: An Institutional Perspective on Gender Inequality. In Kabeer, N. & Subrahmanian, R. (eds.). *Institutions, Relations and Outcomes: A Framework and Case-Studies for Gender-Aware Planning*. Kali for Women, New Delhi.
- Kallen, D. (1992): Introduction: Faculty and Students, Learning, and Research. In Clark, B. R. & Neave, G. (eds.). *The Encyclopaedia Of Higher Education* (1<sup>st</sup> ed., 1519-1557). Oxford: Pergamon Press.



- Lugg, R., Morley, L. & Leach, F. (2007): *A Profile of Participation in Higher Education in Ghana and Tanzania*, ESRC-DFID Project on Widening Participation in Higher Education in Ghana and Tanzania: Developing an Equity Scorecard, Working Document.
- Middlehurst, R. (2001): University Challenges: Borderless Higher Education, Today and Tomorrow. *Minerva*, 39 (1), 134.
- Morley, L. (2005): Gender Equity in Commonwealth Higher Education. *Women's Studies International Forum*, 28, 209-221.
- Morley, L., Leach, F. and Lugg, R. (2009): Democratising Higher Education in Ghana and Tanzania: Opportunity Structures and Social Inequalities. *International Journal of Educational Development* 29, 56-64.
- Morley, L. and Lugg, R. (2009): Mapping Meritocracy: Intersecting Gender, Poverty and Higher Educational Opportunity Structures. *Higher Education Policy*, 22, 37-60.
- Nagasawa, M. (2006): Tertiary Education and the Segregation of Opportunities for Women: Assessing the Implication of the Education for all Global Monitoring Report. In Yamanoi, A. & Yokoyama, K. (Eds). *Gender Inequity in Academic Profession and Higher Education Access: Japan, the United Kingdom, and the United States*. COE Publication Series No. 22, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University: Nishiki Print Co., Ltd.
- OECD (2007): *Women and Men in OECD Countries*. Paris: OECD. Available at <http://oecd.org/gender> (Accessed on 22 June 2007).
- Rafferty, D. (2002): The Opening of Higher Education to Women in 19<sup>th</sup> Century England: 'Unexpected Revolution' or Inevitable Change? *Higher Education Quarterly*, 56 (4), 330-346.
- Scott, P. (1998): Massification, Internationalisation and Globalisation. In Scott, P. (ed). *The Society for Research into Higher Education*, Buckingham: Open University Press.
- Shabaya, J. & Konadu-Agyemang, K. (2004): Unequal Access, Unequal Participation: Some Spatial and Socio-Economic Dimensions of the Gender Gap in Education in Africa with Special Reference to Ghana, Zimbabwe and Kenya. *Compare*, 34 (4), 395-424.
- Siann, G. & Callaghan, M. (2001): Choices and Barriers: Factors Influencing Women's Choice of Higher Education in Science, Engineering and Technology. *Journal of Further and Higher Education*, 25 (1), 85-95.
- Subrahmanian, R. (2005): Gender Equality In Education: Definitions and Measurements. *International Journal of Educational Development* 25, 395-407.
- UNESCO, (2006): *Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics across the World*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics.
- Unterhalter, E. (2006): New Times and New Vocabularies: Theorising and Evaluating Gender Equality in Commonwealth Higher Education. *Women's Studies International Forum*, 29, 620-628.
- Weiner, G. (1994): *Feminisms in Education: An Introduction*. Buckingham: Open University Press.